

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**OKUMA BECERİSİNİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE KAZANAN
İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA, OKUMA HIZI VE OKUMADA DOĞRULUK DÜZEYLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Öznur YILMAZ

Danışman
Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Bolu – 2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Öznur Yılmaz'a ait "Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. (22.09.2006)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye: (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hikmet BAYRAM

Üye: Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Uğur ESER

ABSTRACT

LEVELS OF STUDENTS, ARE IN SECOND YEAR IN PRIMARY SCHOOLS, ACQUIRING READING SKILL THROUGH ANALYSIS METHOD ON UNDERSTANDING WHATEVER READ, READING SPEED AND ACCURACY ON READING

Öznur YILMAZ

Thesis for Master's Degree

Department of Classroom Teaching

Adviser for Thesis: Ass. Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

September 2006, 105 pages

In this study, it was purposed to determine levels of students acquiring reading skill through analysis method on understanding whatever read, reading speed and accuracy on reading. Furthermore it has been introduced whether level of reading skill of the students changes according to sex, educational and income status of the family.

Sampling of the research is consisted of 150 second year students in primary schools located in central district of Bolu in 2005-2006 educational year.

Data regarding the problem of the research have been obtained from test for understanding whatever read which was improved for points of student for understanding whatever read; observation form aimed to determine accuracy levels on reading; reading speed test and the form prepared to get information regarding the socio-economical conditions of the family.

Anova test was used for arithmetical average, frequency and percentage methods to determine the levels and to introduce whether reading skill level changes according to sex, educational and income situation of the family in analyzing the data in the research.

According to the findings obtained from the research; it was found that levels of the students who gained reading skill through analyzing method on understanding whatever read is on average level; however their reading speed and accurate reading levels is below the middle level. Level of the students for reading skill does not change according to educational level of the parents or income situation of the family.

Key Words: Analysis method, understanding whatever read, Accuracy on reading and reading speed.

ÖZET

OKUMA BECERİSİNİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ İLE KAZANAN İLKÖĞRETİM OKULU İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HIZI VE OKUMADA DOĞRULUK DÜZEYLERİ

Öznur YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Süleyman ÇELENK

Eylül 2006, 105 Sayfa

Bu araştırmada okuma becerisini çözümleme yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediği de ortaya konmuştur.

Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarındaki 150 ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları için geliştirilen okuduğunu anlama testi, okumada doğruluk düzeylerini saptamaya yönelik gözlem formu, okuma hızı testi ve

ailenin sosyo-ekonomik şartları ile ilgili bilgi edinmek için hazırlanan formdan elde edilmiştir.

Araştırma verileri çözümlemede; düzeyleri belirlemek için aritmetik ortalama, frekans ve yüzde yöntemleri; okuma becerileri düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediğini ortaya koymak içinde anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde; ancak okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çözümleme Yöntemi, Okuduğunu Anlama, Okumada Doğruluk ve Okuma Hızı.

Aileme

TEŞEKKÜR

Bu araştırmaya katkı sağlayan insanların hepsine burada teşekkür edebilmek mümkün değil. Bunu anlayışla karşılayacaklarına inanıyorum. Bunlar arasında; araştırmanın uygulanmasında gerekli kolaylığı gösteren, Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul müdürlükleri, dersleri sırasında uygulama yapılmasına izin veren ve bizzat uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve araştırma verilerini toplamama yardım eden arkadaşlar da bulunmakta. Hepsine teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca bana her türlü desteği veren, rehberlik eden, karşılaştığım sorunlara anlayışla yaklaşan danışmanım Doç. Dr. Süleyman ÇELENK' e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırma sırasında uygulanan veri toplama araçlarının hazırlanışı sırasında uzman görüşlerine başvurduğum ve bu konuda yardımlarını esirgemeyen Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim görevlilerine ve araştırma görevlilerine teşekkür ederim.

Araştırma boyunca istatistiksel analizlerde bana gerekli yardımı sağlayan ve araştırmanın biçim kazanmasında sık sık görüşlerine başvurduğum Abant İzzet Baysal Üniversitesi araştırma görevlilerinden Ahmet SAPANCI 'ya teşekkür ederim.

Araştırma boyunca hep yanımda olan, beni cesaretlendiren ve sabırla dinleyen dostum Züleyha AYGÜN ' e teşekkür ederim.

Bütün öğrenim hayatım boyunca olduğu gibi, bu araştırma süreci boyunca da her zaman yanımda olup, maddi, manevi desteklerini esirgemeyen sevgili annem, babam, ablam ve kardeşlerime en derin teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
İTHAF.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
I – GİRİŞ.....	1
DİL ÖĞRETİMİ.....	4
1.OKUMA.....	4
2.İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	8
A.ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ.....	10
1.Hazırlık Evresi.....	11
2.Cümle Evresi.....	11

3. Sözcük Evresi.....	12
4. Hece Evresi.....	13
5. Harf Evresi.....	13
6. Serbest Okuma – Yazma Evresi.....	14
B.SESİ TEMELE ALAN YÖNTEM	14
II – KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	21
III – YÖNTEM.....	31
IV – BULGULAR.....	38
V – SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	56
VI – ÖNERİLER.....	64
KAYNAKÇA.....	67

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1 – Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları Tablosu.....	32
Çizelge 2 – Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları.....	39
Çizelge 3 – Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.....	40
Çizelge 4 – Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	41
Çizelge 5 – Okuma Hızlarının Aritmetik Ortalamaları.....	43
Çizelge 6 – Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları ile ilgili Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.....	44
Çizelge 7 – Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	46
Çizelge 8 – Doğru Okuma Puanları Aritmetik Ortalamaları.....	48
Çizelge 9 – Öğrencilerin Doğru Okuma Puanları ile İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları Tablosu.....	49
Çizelge 10 – Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	50
Çizelge 11 – Cinsiyetin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	52
Çizelge 12 – Babanın Eğitim Seviyesinin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....	53

Çizelge 13 – Annenin Eğitim Seviyesinin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....54

Çizelge 14 – Ailenin Gelir Durumunun Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi.....55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İlkokuma Yazma Öğretimi Takvimi.....	10
Şekil 2. Okuduğunu Anlama Histogramı.....	42
Şekil 3. Okuma Hızı Histogramı.....	47
Şekil 4. Doğru Okuma Histogramı.....	51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltı, sınırlılık ve tanımlar yer almıştır.

Günümüzde insanlar, yeni gelişmeler karşısında değişime uğramaktadır. Teknoloji, bilim alanındaki ilerlemeler, gelişen ilişkiler ve çevre, yeni buluşlar gibi faktörler, kişileri bu dinamizme ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu nedenle, sosyal çevreye uyum içinde yaşama ve birikimlerini yene nesle aktarma yoluna gitmişlerdir. Bunu sağlamanın en temel yolu da eğitimidir.

İnsan doğumundan ölümüne dek fiziksel ve toplumsal çevresi ile etkileşim halindedir ve bu etkileşim süreci boyunca çevresinin istek ve beklentileri doğrultusunda davranış değiştirir. Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir kısmı rastlantılarla kendiliğinden gerçekleşirken bir kısmı da yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir (Kuzgun, 1988:1) . Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturan sürece eğitim denir (Ertürk, 1993:13).

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik değişimler oluşturan bir süreç olduğuna göre eğitim programı da bu sürecin gerektirdiği istendik davranışları gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmelidir. Bu açıdan program bütünüyle bir denenceler takımı olarak anlaşılmakta, değerlendirme süreçlerinin gereklerine göre sürekli sınamaya ve geliştirmeye açık tutulmalıdır. İyi hazırlanmış eğitim programları sayesinde insanlığın uzun süreli ve başarılarının sonucu olan bilgi ve becerileri sistemli bir şekilde yeni nesle kazandırmak ve böylece onları dar ve

kişisel çerçeveden kurtarıp çağdaş bir ortama kavuşturmak mümkün olabilir (Gün, 1995:41). Bireye istendik davranışları nasıl kazandırılacağı eğitim programında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe eğitimin niteliği de artacaktır(Selçuk, 1997:3).

Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerinin göstergesi ve geleceğinin temel belirleyicisi o toplumun eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyi ise, doğrudan okuma – yazma öğretimi ile ilişkilidir. O halde uygulanacak ilkokuma ve yazma programı, çocuğun dil gelişimine paralel olarak, dilin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazanılmasına katkı sağlamalıdır. Uygulanacak yanlış bir okuma – yazma programı okuduğunu anlama sorunlarının doğmasına neden olur. O nedenle ilkokuma ve yazma öğretimini, tek boyutlu sadece okuma tekniklerinin öğretileceği bir etkinlik olarak ele almamak gerekir (Çelenk, 1993:5). Çünkü, uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Çağdaş insan etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen düzeyde bir bilgi birikimine sahip olamaz. Aynı şekilde, etkin bir yazma becerisi kazanmadan da elde ettiği bilgi birikimini çevresiyle paylaşmaz. Bir anlamda insan sadece çevreden okuma yoluyla bilgi edinmenin ötesinde kazanacağı etkin bir yazma becerisiyle çevresini bilgilendirmekten de sorumludur (Çelenk, 2001:18).

Bu kadar önemli olan ilkokuma yazmada asıl amaç; ne şekilde olursa olsun, bir okuma yazma becerisi kazandırmak değil, çocuğa bütün hayatı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini ve bilimsel yöntem ve tekniklere, çocuğun psikolojik yapısına uygun doğru, hızlı, anlayarak ve eleştirerek okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Okuma yazma bilmek için doğru, hızlı, anlamlı okumak, okuduğunu anlamak, anladığını anlatmak ve yazmak gerekir. İlkokuma yazma öğretiminde asıl amaç bu olmalıdır (Damar, 1996:7).

Çelenk (2001:18) ise ilkokuma yazmanın genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

“1.Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak

2.Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme,

3.Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme,

4.Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme,

5.Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme,

6.Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme.”

Daha önce de belirtildiği üzere ilkokuma – yazma öğretimi tek boyutlu sadece okuma tekniklerinin öğretileceği bir etkinlikten ibaret değildir. Kullanılacak yöntem ve teknikler, ileri de bireyin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olmasını ya da okuma yazmada başarısız bir birey olmasını belirleyecektir. Bu nedenle tarih içerisinde çeşitli okuma – yazma öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmıştır. Bu yöntem ve teknikler değişik şekilde ifade edilse de şu üç başlık altında toplanmaktadır:

1. Bireşim Yöntemi
2. Çözümleme Yöntemi
3. Karma Yöntem

İlkokuma yazma öğretiminin önemi her araştırmacı tarafından da vurgulanmaktadır. Bireyin hayatında bu kadar etkili olan okuma – yazma öğretiminde kullanılan yöntemler de bir o kadar önemlidir. Çünkü, birey okuma – yazma becerisini kazandıktan sonra anlayarak, doğru ve hızlı okuyabilmeli ve yazabilmelidir. Bu da kullanılan yöntemlerin başarısına bağlıdır.

Yapılan bu araştırma ile 2005 – 2006 öğretim yılı ile kaldırılan çözümleme yöntemi ele alınmış, bu yöntemle öğrenen ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumada doğruluk ve okuma hızı düzeyleri ortaya konmuştur.. Ayrıca, bu okuma becerileri düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna

göre değişip değişmediğine de bakılmıştır. Bir nevi çözümlene yönteminin avantaj ve dezavantajları gözler önüne serilmiş, kullanılan yeni yöntem olan sesi temele alan yöntem ile çözümlene yöntemini karşılaştırma olanağı doğmuştur.

DİL ÖğRETİMİ

Anadili öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel becerinin geliştirilmesine dayanır. Öğrenme başarısı büyük ölçüde okuduğunu ve dinlediğini anlama gücüne, bildiklerini düşünüp, tasarladıklarını sözlü ve yazılı olarak anlatma becerisine, yani öğrencinin anadilini öğrenme başarısına dayanır. Bu anlamda, bir bakıma dil etkinliklerinde kişilerin anlama ve anlatma güçlerini geliştirmektedir. Dilin, dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri **anlama**, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikleri de **anlatma** eylemini oluşturur (Çelenk, 2001:65).

I.OKUMA

Okuma “bireyin, kağıt üzerindeki bir takım imleri birbirine çatarak ses birimler, sözcük dizilerinden anlamlar çıkarabilme becerisidir” (Tura,1983:29).

Okuma işleminde iki aşama vardır. Birincisi; duyu organları ile basılı harflerin, sözcüklerin veya sayıların tanınması, birbirinden ayırt edilmesi yani göz etkinliğidir. İkincisi ise; beyin etkinliği ile bu görüntülerle konuşulan dilin duyma uyarıları arasında çağrışım yapma yani beyin etkinliği denilebilir. Göz etkinliği, okumanın aracı; beyin etkinliği ise amacıdır (Ruşen, 1991:4).

Okumanın gerçek hedefi, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bunu yapabilmek için, sözcükleri ayırma ve tanıma, bunları anlamları ile birlikte algılama, anlamı kavrama okuma eyleminin asıl hedefini oluşturur (Çelenk, 2001:77).

“Dikkat, bireyin zihinsel uyanıklık gücüdür. Etkili bir okumanın gerçekleşmesi, dikkatin okunacak konuya yoğunlaşmasıyla doğrudan ilgilidir” (Maviş,, 2002:101). Okuma alışkanlığının temellerinin atıldığı birinci sınıfta gelişigüzel seslendirme yerine öğrencinin okuduğunu anlama gücünün geliştirilmesi gerekir. Bunun için de çocuğun okunan metne ilgisini çekmek, dikkatini metne yoğunlaştırmak gerekir (Bayat, 2004:16).

Haris ve Spay (1971, akt: Tazebay, 1997:9) okumada karşılaşılan güçlüklerin;

1. Temel becerilerin kazandırılmasında,
2. Metnin kurallara uygun ve doğru okunmasında,
3. Metnin uygun hızla okunmasında,
4. Anlam çıkararak yorumlamada,
5. Okumadan zevk duyma gibi alanlarda yoğunlaştığını belirtmektedir.

Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu biçimde sıralanabilir (Tazebay, 1997:17):

1. Metnin yapısını çözümleme
2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama
3. Metni eleştirme

Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan bazı unsurlar vardır. Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların yetkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki öneminin farkında olması ve okumadan zevk alması okumayı etkileyen önemli unsurlardır (Yangın, 2002:91).

Pars ve Pars okuma hızının amaçlara ve okunan şeyin içeriğine göre değiştiğini vurgulamıştır. “Eğer öğrenmek ve bilgi toplamak için okunuyorsa, okunan şeyin sessiz okunması ve içeriğine göre hızının da ayarlanması gerekir. Yani

bilinen bir konu ise hızlı, yabancı bir konu ise ağır okunur, tekrar edilir, not alınır (Pars ve Pars, 1954:42)

Okuma hızını engelleyen ve anlamayı azaltan nedenleri Ruşen (1990:48) şöyle sıralamıştır:

1. “Sesli okumak (Dudak kıpırdatmak, ses tellerini titretmek ve içimizden her kelimeyi, hatta her heceyi seslendirmek),
2. Kelimeleri teker teker okuyarak ilerlemek,
3. Geri dönüşler yapmak, ayrıntılara takılmak,
4. Pasif okumak (Dikkati vermeden zihni yormadan okumak),
5. Hızlı okursam anlayamam diye şartlanmak,
6. Göz idmansızlığı- Aktif görme alanından yararlanmama,
7. Bilgi ve kültür düzeyi eksikliği,
8. Dil bilgisi ve kelime dağarcığı yetersizliği,
9. Yeterince kendinizi okuduğunuz yazıya verememek.”

Evcilioğlu(1995:42)’na göre okuma hızını ve anlamayı azaltan etmenler şunlardır; hızlı, doğru ve anlamlı bir okuma becerisi çözümleme yöntemiyle kazandırılır. Sınıf öğretmenlerimiz bu yöntemi bildikleri halde, erken okutma veya geç kalma endişesi ya da yan sınıftaki meslektaşları ile rekabet vb. nedenlerle yöntemin aşamalarında kendilerince değişik uygulamalara girmektedirler. Bunun sonucu olarak da çocuğun hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisi kazanma süresi sonraki yıllara sarmaktadır. İlk yılda öğretmenin gayretkeçliği sonunda okuma – yazmayı kavrayanların yüzdesi yüksek görünse de, öğrencilerin çoğunun yaptığı şey seslendirmeden öte değildir. Geriye dönük bir cümlenin anlamını vermekte bile güçlükleri vardır.

Gerek sesli okumada, gerekse sessiz okumada bir takım hatalar yapılmaktadır. Bu hataları şu şekilde sıralamak olasıdır: Sözcüğü yanlış okuma, olmayan bir sözcüğü varmış gibi algılayıp okuma, sözcüğü atlama, sözcüğü birkaç kez deneyip yine de okuyamama. Kişilerde görülen olumsuz okuma davranışları ise;

baş sallama, yazıları okurken parmakla ya da kalemle sürme, kitapla göz arasındaki mesafenin 30cm civarında olması, okurken dik oturamama, okuduğu yeri kaybetme, heceleyerek okuma, noktalayamama, telaşlanma, sinirlenme, diliyle dudaklarını yalama. Sessiz okumada ise bunlara ek olarak okurken ses çıkartma ve dudaklarını kıpırdatma gibi olumsuz okuma davranışı da gözlenebilmektedir (Tazebay, 1997:11).

Okuduğunu anlamanın önemi çocuğun eğitim hayatında da önemlidir. Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlam gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkileyeceği beklenir (Bloom, 1976:48).

Bilindiği gibi eğitim girdileri ve çıktıları olan bir sistemdir. Öğrenci, öğretmen, aile, para, eğitim programları vs. gibi kontrol edilebilen ve kontrol edilemeyen girdiler eğitim sürecinde işlenir ve çıktı olarak da davranış değişikliği elde edilir. Bazen bu davranış değişikliği istenilen nitelikte olmayabilir. İstenmedik veya istendik olduğu halde yetersiz davranışlar önümüze çıktı olarak gelebilir. Böyle bir durumda problemin sebebini bulmak için bakılacak yerlerden biri de eğitim sisteminin kontrol edilemeyen girdileridir (Çalışkan, 2000:6).

Aydın ve diğerlerine (1987) göre; çocuğun okuldaki başarısını belirleyen etkenler dört tanedir. Biri çocuğun doğuştan getirdiği yetenekleridir. Diğerleri çocuğun yaşantı sahibi olduğu ailenin verdiği eğitim ve ailenin yaşam biçimidir. Bir üçüncüsü onun okulunun kalitesi, almış olduğu eğitim ve öğretimin niteliğidir. Dördüncüsü, onun benlik kavramı veya okul yaşantısı ve aile dışında gelişen istek düzeyidir. Toplum, çocuğun gelişimini iki yolla etkiler. Aile etkeni yoluyla ve okul etkeni yoluyla. Doğuştan zekası normal olan bir çocuğun, iyi bir aile yaşantısı olduğunda, okuldaki edimi iyi olur. Çok iyi bir okul, çocuk doğuştan normal yeteneklere sahip olduğunda iş görebilir ve kötü bir aile yaşantısı geçmişine sahip bir çocukta telafi edici olabilir.

II. İLKOKUMA – YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Bir ülkede okuma yazma öğretim yöntemi seçilirken; eğitim, öğretim ve bellekle ilgili araştırmalar, teoriler, uygulamalar, ülkede kullanılan dilin yapısı, dilin yazı sistemi, dilin okuma yazma öğretim kolaylığı, materyal ve öğrencilerin yetiştirilmesi durumu gibi hususlar belirleyici olmaktadır (Güneş, 2000:45). Okuma yazma öğretiminde, tarihi gelişim süreci de dikkate alındığında çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Gray (1975)'e göre ilkokuma yazma öğretim yöntemleri aşağıdaki yaklaşımlarla ele alınmaktadır.

A. Fonetik (Ses) Değerlerini Öne Alan Yöntemler: Türkçe literatüründe bireşim yöntemi olarak geçmektedir.

1. Alfabe Yöntemi: Bu yöntemde önce harfler öğretilir. Harflerin ikişerli, üçerli hecelemeinden sonra kelimeler, cümleler oluşturularak öğretime devam edilir.

2. Ses (Fonetik) Yöntem: Bu yaklaşımda önce dildeki seslerin tanıtılmasıyla öğretime başlanır. Sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Seslerin tanıtımı önce belirlenmiş bir sıraya göre alfabedeki ünlü sesler ve daha sonra da ünsüz seslerin tanıtımı şeklinde olur. Sesler bu şekilde tanıtıldıktan sonra da önce bu seslerle ikişerli, üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümlelere doğru bir yol izlenir.

3. Hece Yöntemi: Bu yaklaşımda öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder.

B. Okuduğunu Anlamayı Esas Alan Yöntemler: Türkçe literatürde çözümleme yöntemi olarak söz edilmektedir.

1. Kelime Yöntemi: Bu yöntemde kelime bir anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretim yeni kelime, önce cümle veya cümlecikler içerisinde tekrar edilir. Daha sonra kelime içerisindeki hece ve harflere öğrencinin dikkati yönlendirilir. Arka arkaya öğretilen kelimelerin birbiriyle ilişkisine dönüşecek şekilde seçilmesine özen gösterilir.

2. Cümle Yöntemi: Bu yaklaşımda gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınmaktadır. Cümle zaman içerisinde kelimelere, kelimeler hecelere, heceler de harflere ayrılarak çocuğun okumayı çözümlemesi öğretimin aşamalarını oluşturur.

3. Öykü Yöntemi: Öğretime çocukların ilgisini çekmek amacıyla önce öykünün anlatılmasıyla başlanmakta, daha sonra da öykü bütün detaylarıyla öğrencilere tanıtıldıktan sonra, analitik bir yaklaşımla, öyküyü oluşturan cümleler, cümleler içinde kelimeler, kelimeler içinde heceler, heceler içinde de sesler tanıtılarak çocukların okumayı çözümlemeleri yoluna gidilmektedir.

C. Karma Yöntemler: Bu yaklaşım, bireşimsel yöntemlerin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğünü gidermek amacıyla daha çok öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur.

A. ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ

İlkokuma yazma programının öngördüğü çözümleme yöntemine bağlı olarak, ilkokuma yazma öğretim programı aşağıdaki işlem basamaklarından oluşmaktadır (Çelenk, 2001:103):

1. Hazırlık
2. Cümle Öğretimi
3. Cümle Çözümlemesi
4. Sözcük Çözümlemesi
5. Hece Çözümlemesi
6. Serbest Okuma Yazmaya Geçiş.

İşlem Basamaklarının Süreleri

Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
1			2					6	
			3						
			4						
				5					

Şekil 1: İlkokuma Yazma Öğretimi Takvimi (Köksal,1999)
(1.Hazırlık, 2. Cümle, 3. Kelime, 4. Hece, 5.Ses, 6. Serbest Okuma)

1. Hazırlık Evresi

Çocuğun okul öncesi ortamda (ailede, yuvada, anaokulunda vb.) çevresinde yer alan kitap, gazete, dergi, işitsel ve görsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitapları, tahmin edilebilir okuma kitapları (büyük resimli az yazılı kitaplar), ailenin ve çevresindeki diğer yetişkinlerin okuma geleneği, aile içinde katıldığı dinleme etkinlikleri vb. uygulamalarla etkileşim içinde doğal olarak geliştirdiği bu potansiyel (okuma yazma deneyimi), ilkokuma yazma öğretiminde büyük ölçüde “okumaya hazırlık süreci” kavramlarının yerini almış durumdadır (Burns, Roe ve Ross, 1992; akt: Çelenk, 2001:3). İlkokuma yazma hazırlık çalışmaları genel anlamda iki başlık altında ele alınmaktadır. Bunlardan biri öğretmen hazırlığı, diğeri ise öğrencilerin öğretime hazırlığıdır.

2.Cümle Evresi

Cümle öğretimine geçilmeden önce, dikkat edilmesi gereken bir husus da öğretilecek fiş cümlelerinin özellikleridir. Akyol (2001:82), fiş cümlelerinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- a) İlk verilen cümleler az sayıda kelimeden oluşmalı (2-3 arası),
- b) Kelimelerdeki hece sayısı az olmalı (1-3 arası),
- c) İlk cümleler emir cümlesi olmalı,
- d) İlk cümleleri meydana getiren kelimelerin heceleri açık olmalı,
- e) Cümlelerin anlamları çocuğun seviyesine uygun olmalı,
- f) Olumlu ve olumsuz cümlelerden örnekler alınmalı,
- g) Her yeni cümle bir öncekine nazaran yeni 2-3 harf içermeli,
- h) Emir, soru, haber ve ünlem cümlelerine yer verilmeli,
- i) İlk cümlelerde kelimeler yalın olarak verilmeli,
- j) Cümlelerdeki kelimeler gruplanınca kelime türleri aşağıdaki gibi

olmalı:

- İsim ve zamirler %40-45

- Sıfat, ünlem, edat, zarf %30-35
- Fiiller %25-30
- k) Fiş cümleleri belirlenirken çevresel kelimelerden de yararlanılmalı,
- l) Kurallı cümlelerle işe başlanılmalı, devrik cümleler daha sonraki dönemlere bırakılmalı,
- m) İşlek eklere bir düzen içerisinde yer verilmeli,
- n) Cümleler bir paragraf oluşturabilecek nitelikte olmalı,
- o) Hayat Bilgisi üniteleriyle ilgili olmalıdır.

Cümle öğretiminde yapılması gerekenler ise; (Çelenk,2001:133-134): Öğretmen fiş cümlesini sınıfın uygun yerine asar. Cümle öğretmen tarafından örnek bir şekilde birkaç kez okunur. Cümlenin anlamı üzerinde öğrenciler konuşturulmalıdır. Cümleyi öğrencilerden bazıları örnek olarak okur. Öğrencilere cümle küçük gruplarla, sonra da büyük grupla birkaç kez söz korosuyla okutulmalıdır. Öğretmen cümleyi tahtaya yazar. Öğrenciler bu yazma hareketlerini havada, sıra üzerinde parmakla, kum masasında, fasulye vb. taneli maddelerle yazarlar. Küçük fişler sınıfa dağıtılır. Öğretmen büyük fişlerle küçük fişleri öğrencilerden karşılaştırmalarını ister. Cümle defterlere yazılır. Cümleyi öğrenciler defterlerine yazarken öğretmen, bireysel hataları öğrencinin defterinde öğrenciyle birlikte, toplu hataları da yazı tahtasında düzeltir. Öğrenilen cümle ile ilgili bir de okuma kitaplarında gerekli çalışmaların yapılması yararlı olur.

3.Sözcük Evresi

Sözcük evresinde şunlar yapılır: Büyük fiş tahtaya asılıp okunur, yazılır. Öğretmen cümleyi tahtaya yazar ve sözcükleri ayrı ayrı okur, okutur. Cümlenin bir sözcüğü silinir, öbürü okunur. Diğerleri için de aynı işlem yapılır. Öğrenciler çözümlenecek cümlenin küçük fişini çıkararak okurlar. Öğretmen büyük fişin nerelerden kesileceğini sorar. Öğrenciler bilirlerse sözcük araları tebeşirle çizilir, öğrenciler de kalemle çizerler, sonra da kesilir. Sözcükler tek tek okutulur ve

anlamları üzerinde durulur. Sözcükler tahtaya ve defterlere yan yana ve alt alta yazılır (Nas 1999:107-108).

4.Hece Evresi

Sözcük çözümlenmesinde şu yol izlenmelidir: Öğrencilerden gerekli araç ve gereç istenir. Fiş cümlesinin sözcükleri yan yana getirilerek okutulur. Büyük ve küçük fişlerde, sözcükler birbirinden ayrılarak öğretmen tek tek okur ve öğrencilere okutturur. Öğretmen her sözcüğü birer birer ele alarak hecelerini belirtecek şekilde yavaş yavaş okur.Çözümlenecek iki heceli sözcük veya sözcüklerin heceleri, büyük fişte dikey bir çizgiyle ayrılır. Büyük fiş sözcükleri makasla kesilerek hecelerine ayrılır. Kesilen hecelerle yeni sözcükler, sözcüklerle de yeni cümleler oluşturulur (Helvacı, 2000: 22).

5.Harf (Ses) Evresi

Çelenk (2001:160-161)' e göre harfin sezdirilmesi için şunlar yapılmalıdır: Öğretmen ilk olarak öğrenilmiş bulunan hece ve sözcükler arasından öğrenilecek “ç” sesiyle ilgili örnekler vermelidir. Öğretmen bir yandan da ses – göz tanımasını birleştirmek amacıyla çocuklardan içinde “ç” sesi bulunan sözcükler istemelidir ve öğrenciden doğal “ç” sesi çıkarmasını istemelidir. Harflerin ekleme çıkarma etkisini gözlemek bakımından daha önce cümlenin çözümlenmesi ve sözcüklerin öğrenilmesi evresinde yararlanılan durum, çekim ve yapım eklerinden de yararlanılmalıdır. Harf – ses ilişkisini ve ekleme çıkarma etkisini biraz daha yakından öğrenciye bire bir etkiyle hissettirecek olan çalışmalara da yer verilmelidir. Sesin anlamı değiştiren özelliği ile de harfin işleyişinin sezilmesinde önemli bir etkidir. Öğrencilerle birlikte öğrenilecek seslerin içinde yoğun olarak geçtiği sözcük, cümle ya da metinler oluşturularak birlikte çalışmalıdır.

6.Serbest Okuma – Yazma Evresi

Bu dönemde öğretmen, öncelikle kitabın nasıl tutulacağını, sayfaların nasıl çevrileceğini, göz ile kitap arasındaki uzaklığın nasıl ayarlanacağını düzenli bir şekilde göstererek anlatmalıdır. Serbest okuma döneminde zaman zaman sessiz okuma çalışmaları yaptırılmalıdır (Akyol, 2001:133-135). Serbest okuma – yazma devresinde öğrencilere verilecek okuma parçaları, öğrencilerin çok iyi bildikleri ve sınıfta çözümlenen metinlerden oluşmasına özen gösterilmelidir. Okuma parçalarında geçen sözcükler öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine uygun olmalıdır. Öğrencilerin yaşantılarını kapsamayan okuma materyalleri okuma – yazma çalışmalarını olumsuz etkileyebilir (Cemaloğlu, 2000:131).

B.SESİ TEMELE ALAN YÖNTEM

1.Sesi Temel Alan Yöntemin Özellikleri

Sesi Temele Alan Yöntemi'nin özellikleri şöyle sıralanabilir (Güneş ve Akyol, 2005, s: 225-226):

- Sesi Temele Alan Yöntemde ilk okuma yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Sesi Temele Alan Yöntem, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

- Türkçe’de her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçe’nin ses yapısına uygundur.
- Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlatmaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

2.Sesi Temele Alan Yöntemin İlkeleri

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (Güneş ve Akyol, 2005:226):

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikler ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir:
 - a. Kolay okunması,
 - b. Dilde kullanım sıklığına sahip olması,
 - c. Anlamı görselleştirilebilir olması,
 - d. İşlek hece yapısına sahip olması.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkanlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır.

3. Sesi Temele Alan Yöntemin Aşamaları

Sesi Temele Alan Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir(Güneş ve Akyol, 2005:227):

1. İlkokuma yazmaya hazırlık,
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme,
 - 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.

İlkokuma yazma öğretimi ve yöntemler ile ilgili bilgiler doğrultusunda, bu araştırmada aşağıdaki amaç ve bu amaca hizmet edecek sorular belirlenmiştir.

Problem

Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri nedir?

Alt Problemler

1. Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı düzeyleri nedir?

3. Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okumada doğruluk düzeyleri nedir?

4. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama , okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Çağdaş bir yaşam ve uygarlık için okuma yazmanın önemi büyüktür. Gerçekleştirdiğimiz en basit etkinliklerden en karmaşık etkinliklere kadar ilkokuma yazmaya ihtiyaç duyarız. Burada asıl dikkat edilecek husus, bu kadar önemli olan ilkokuma yazmayı nasıl öğrendiğimiz; yani bu beceriye sahip olurken ki geçirdiğimiz öğrenme aşamasıdır. Çünkü kişinin bu beceriyi kazanırken ki geçirdiği öğrenme aşaması kişinin ileride etkili bir okuma yazma becerisine sahip olmasını ya da okuma yazma da başarısız bir birey olmasını sağlayacaktır.

Ülkemizde de ilkokuma yazma öğretimi için uzun yıllar çözümleme yöntemi denenmiş olup, sonuçta Sesi temele alan bir yöntemde karar kılınmıştır. Bu değişim de, araştırmayı daha önemli kılmaktadır. Çünkü, bu araştırma, çözümleme yöntemi ile ilgili yapılan son araştırmalardan biridir ve çözümleme yöntemiyle okuma becerisini kazanan bireylerin okuduğunu anlama, okumada doğruluk ve okuma hızı düzeylerini belirleyeceği düşünülmektedir. İnsanlar, tarihe karışan

Çözümleme yöntemindeki okuma becerileri ile ilgili bilgi gereksinimini bu araştırmadan karşılayacaklar ve yeni yöntemle eski yöntemi karşılaştırma olanağı elde ederek nasıl bir yönde karar verildiğine şahit olacaklardır.

Sonuç olarak bu araştırmanın, ilkokuma – yazma literatüründe çözümleme yönteminin okumada doğruluk, okuma hızı ve okuduğunu anlama başarısını ortaya koyan araştırma olması açısından etkili olacağı düşünölmektedir. Ayrıca, okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediğine de bakıldığından, bu yönde bir etki olup olmadığı da gözler önüne serilmiştir.

Sayıtlar

Bu araştırma şu sayıtlara dayanmaktadır:

1. Gözlem formunda ele alınan okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları yeterli sayıdadır.
2. Farklı okullarda yapılan okuma becerileri değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirildiği fiziksel ve psikolojik ortamlar, okuma becerilerindeki başarıyı etkileme yönünden farklılık göstermemektedir.
3. Öğrencilerin verilen metinlerdeki okumaları sırasında yapılan gözlemler gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okulları ,
2. Okuma hızı saptamada kullanılacak sesli okuma metni, okuduğunu anlama testi ve bireysel okuma değerlendirme gözlem formu ve aile bilgi formu,
3. Amaçları açısından araştırmada belirtilen probleme ve ilgili alt problemlere yanıt bulunması ile sınırlıdır.

Tanımlar

İlkokuma Yazma: İnsanlığın oluşturduğu sembolleri bireye öğretmek ve onda yeni bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturmaktır (Güleryüz, 2000:2).

Çözümle Yöntemi: Okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümleler zaman içerisinde sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler de seslere (harflere) ayrılarak harflerin sesinin sezdirilmeye çalışılmasıdır(Çelenk, 2001:28).

Okuduğunu Anlama Puanı: Örneklemeye giren öğrencilerin okuma metinlerini okuduktan sonra, okuduğunu anlama testinden aldıkları puan.

Okuma Hızı: Örneklemeye giren öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısı.

Olumsuz Okuma Davranışları: Örneklemeye giren öğrencilerin, sesli okuma sırasında göstermiş oldukları davranışlar; başını sallama, telaşlı olma, sinirli olma, okurken kalemle sürme, okurken parmakla sürme, metinle göz arasındaki mesafenin 20-30cm'den daha az ya da çok olması, okurken dik oturmama, dudak yalama,

noktalamaya uymama, heceleyerek okuma, okuduğu yeri kaybetme(Tazebay, 1997:11).

Okumada Doğruluk Derecesi:Öğrencinin okuduğu elli sözcükten yanlış okuduğu, eklediği, atladığı ve tekrarladığı sözcüklerin çıkarılmasıyla elde edilen doğru okunmuş sözcük sayısı.

Orta Düzeyin Altı: Okuduğunu anlama ve doğru okuma sonuçlarında 50 puanın; okuma hızında ise 60 kelimenin altı orta düzeyin altı olarak nitelendirilmiştir.

Ortalama Düzey: Okuduğunu anlama ve doğru okuma sonuçlarında 50 puan; okuma hızında ise 60 kelime ortalama düzey olarak nitelendirilmiştir.

Orta Düzeyin Üstü: Okuduğunu anlama ve doğru okuma sonuçlarında 50 puanın; okuma hızında ise 60 kelime üstü orta düzeyin üstü olarak nitelendirilmiştir

BÖLÜM II

KURUMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında ilkokuma yazma öğretimi ve okuma ile ilgili literatür yer almıştır.

Yurt İçi Literatüründen Örnekler

Literatür; ilkokuma yazma öğretimi, çözümleme yöntemi, okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

Çelenk (2002:46)’in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler büyük bir oranda cümle ile başlayan çözümleme yönteminin ilkokuma – yazma öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görülmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ilkokuma – yazma öğretimi konusunda yetersiz oldukları, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıklarını belirtmişlerdir.

Çelenk (1993), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” adlı araştırmasında araştırmacı tarafından geliştirilen, bireşim yönteminin bir alt tekniği olan “aşamalı bireşim tekniği” ile okuma yazma becerisini kazanan öğrenciler ile çözümleme yöntemi ile okuma yazma becerisini kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları ise;

1. Aşamalı bireşim tekniğinin okuma becerisini daha kısa sürede kazandırdığı gözlenmiştir.
2. Aşamalı bireşim tekniğinin okuma hızı, okumada doğruluk derecesi, okuduğunu anlama gücü yönünden çözümleme yönteminden daha başarısız olabileceğine ilişkin bir bulgu elde edilememiştir.

Alperen (1994), “Okuma Yazma Öğretimi ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması” konulu araştırmasında çözümleme metodunun dayandığı psikolojik ve fizyolojik temeller ile genel öğretim metotları bakımından birleştirme metodu karşısındaki durumu daha dikkate değer uygulama sonuçları verdiğini belirtmiştir. Araştırmada insanın anlamlı bütünleri daha kolay ve kalıcı bir şekilde öğrendiğini belirterek çözümleme metodunun öğrenme psikolojisinin ortaya koyduğu bir takım sonuçları kullanma imkanına kolayca sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Erginer (1996), “İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları” konulu araştırmasında; öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin davranışları yeteri düzeyde gösterdiği, okul yöneticileri ve müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin davranışlarını yeterli düzeyde göstermedikleri, gözlem bulgularına göre öğretmenlerin örnek okuma davranışlarını çoğu zaman seslendirmeyi kılavuzlama ve yazmayı kılavuzlama davranışlarını ara sıra gösterdikleri; diğer davranışları hiç göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tok (2001) yapmış olduğu çalışmada 42 sınıf öğretmenin ilkokuma – yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenler, ağırlıklı olarak çözümleme (cümle) yöntemiyle ilkokuma – yazma öğrenen öğrencilerin; daha anlamlı, daha doğru, daha hızlı okuyabildiklerini ve okuma – yazma öğretiminde daha başarılı olduklarını belirtirken, öğretmenlerin yaklaşık olarak %60’ı sınıf seviyesinden geri kalmış öğrencilerle, yetişkinlere okuma – yazma öğretiminde karma yöntemin daha etkin olduğunu belirtmişlerdir. İlkokuma – yazma öğretiminde kullanılması belirtilen yöntemin cümle yöntemi olmasına, kullanılması önerilen materyallerin de bu yönteme dayalı olmasına rağmen gerek yetişkinlere, gerek çocuklara yönelik ilkokuma – yazma öğretimi sürdüren öğretmenlerin farklı yöntem tercihleri de olduğu görülmektedir (Şenel, 2004:50).

Şenel (2004)’ in yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin %91’i cümle yöntemini kullanmakta, bu yöntemi tercih etme sebepleri ise tam, doğru okumayı sağlaması ve anlamlı, hızlı ve akıcı okuma becerisini gerçekleştirmesidir.

Kaya (1985) tarafından ilkokullarda Türkçe eğitiminin verimliliği adıyla bir tez çalışması yapılmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda başarı düzeylerinin çok düşük olduğu, okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının %34,46 olduğunu görmüştür.

Güneri (1987) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması konulu araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin okuma hız puanlarının ortalaması 66,18; okuduklarını anlama puanlarının ortalaması 48, 92 dir.

Öney (1991), “Türkçe ve İngilizce Okumada Şifreleme ve Okuma – Anlama, Harf – Ses Uyuşmasındaki Düzenin Etkisi” isimli araştırmasında harf – ses karşılıklarının düzenli olduğu Türk yazı sisteminde sözcük şifreleme ve okuma – anlama becerilerini, karşılıkların karmaşık olduğu İngilizce’dekilerle karşılaştırmıştır. Her iki dilde okuma eğitiminden geçmekte olan 20 Türk ve 20 Amerikalı birinci ve üçüncü sınıf öğrencisi gerek sözcük benzeri anlamsız dizileri

seslendirme hızı, gerekse okudukları paragrafları anlama becerisi konularında sınanmışlardır. Her iki sınıftaki Türk öğrencilerin, sözcük seslendirmek aynı sınıflardaki Amerikalı öğrencilerden daha hızlı olduğu, paragraf anlamada ise sadece birinci sınıftaki Amerikalı öğrencilerden başarılı oldukları, üçüncü sınıfta her iki dilde okuyan çocuklar arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerden anlaşıldığına göre, harf ses karşılıklarının düzenli olduğu yazı sistemlerinde, şifreleme becerisi daha kolay edinilmektedir.

Sever (1993), okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında tam öğrenme ilkelerinin kullanılmasının etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda, tam öğrenme kuramı; okuduğunu anlama ile ilgili kavrama düzeyi davranışlarının kazandırılmasında ve toplam erişim düzeyinde etkili olmuştur. Ancak okuduğunu anlamayla ilgili bilgi düzeyi davranışlarının kazandırılmasında tam öğrenme ilkeleri etkili bulunmamıştır. Yazılı anlatımla ilgili bilgi, uygulama ve toplam erişim düzeylerinde, gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Tam öğrenme modelinin yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında gelenek yaklaşımından etkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yaman (1999), Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğinin anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisini araştırmış ve birleştirilmiş kubaşık okuma ve kompozisyon tekniğinin okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama becerilerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç(2000), “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği” konulu araştırmasında; programlanmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun, okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili beceri kazanma düzeyi, okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyi, geleneksel yaklaşımla eğitim gören grubun bu becerileri kazanma düzeyinden anlamlı derecede yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Uçar (2001), “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması” konulu araştırmasında karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencileri, anlama, anlatım, sorulara sözlü ve yazılı olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan metotlardan çözümleme metodu ile okuma öğrenen öğrencilerin karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Binbaşoğlu (1988), “İlkokuma ve Yazma Öğretimi” başlıklı incelemesinde, ilkokuma ve yazma eğitiminde anadili eğitiminin temel becerilerinin kalıcı bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tuttuğu, bu durumun ileride onarılması güç okuma ve okuduğunu anlama sorunlarına neden olduğunu belirtmektedir.

Dökmen (1994) okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma konulu çalışmasında, örnekleme giren öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, programda hedeflenene göre genelde düşük olduğu görülmektedir.

Çalışkan (2000), yaptığı çalışmada ailenin bazı sosyo – ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkili olduğunu görmüştür.

Çelenk (2003)’in yaptığı “Okul – Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına göre; evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları daha iyidir.

Eripek (1988) “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi “ konulu araştırmasında, öğrencilerin okuma başarılarında belirgin bireysel ayrılıklar bulunduğunu, programda okumaya ilişkin amaçlarının beş yıllık bir öğrenim sonunda gerçekleştiğini saptamıştır.

Tazebay (1997), “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasında ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır:

1.Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir.

2.Sesli okuma yaparken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yinleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir.

3.Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur.

4.Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir.

Uluğ (1993), “Okulda Başarı” adındaki kitabında; anlayarak okumada, dudak kıpırdatma, başı sağa sola sallama, okuma sırasında başka şey düşünme, okunan metni parmakla izleme, parlak ışık altında okumanın anlama gücünü azalttığını belirtmektedir.

Akçamete (1990), tarafından yapılan çalışmada, Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi yapılmış, öğrencilerin okuma hızı ve anlama puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kişilerin okuma hızı, yaşı, okuduğunu andaki durumu, okuma türü, okuma materyaline göre değişiklik gösterdikleri saptanmıştır. Bundan ötürü tek bir norm belirlenememiştir.

Yurt Dışı Literatüründen Örnekler

Literatür; ilkokuma yazma öğretimi, çözümleme yöntemi, okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalardan oluşmaktadır.

Ranch (1972, akt: Tazebay, 1997:24) Okul Müfredat Programı adlı makalesinde, okuma öğretiminde en iyi yöntem diye bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Ranch’a göre okuma öğretimi aşağıdaki etmenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir.:

1. Her öğrencinin yeteneği ve ihtiyaçları
2. Öğretmenlerin kuvvetli ve zayıf yönü,
3. Yönetici ve deneticilerin amaçları,
4. Mevcut araç ve gereçleri.

Winch (1925), ana dillerinde okuma öğrenen 5 ilâ 5,5 yaşlarındaki çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada , çocukları 19 kişiden2 gruba ayırmıştır. Bu gruplar, bir buçuk ay, biri tamamen fonetik yöntem, diğeri ise, “bak ve söyle” yöntemi vasıtasıyla öğrenim görmüşlerdir. Devre sonunda, çocuklar, içinde bildikleri ve bilmedikleri cümleler bulunan dört test imtihanından geçirilmişlerdir. Ayrıca, bir dakikalık bir okumaya dayanan Ballard testine de tabi tutulmuşlardır. İlk dört testin sonuçları; okumanın doğruluğu bakımından, fonetik yöntemi takip eden grubun; sürat bakımından ise, “bak ve söyle” yöntemiyle yetiştirilmiş grubun lehine idi. Ballard testine gelince, hem doğruluk, hem de sürat bakımından sonuç fonetik yöntemin lehineydi (Gray, 1975:123-124).

Gates, Batchelder ve Betzner bir deneme okuluna mensup iki öğrenci grubunu mukayese etmek suretiyle araştırmalar yaptılar. Bu gruplardan birinde “modern sistematik yöntem”, diğeri ise, “oportünist yöntem “ uygulanmıştı. Tecrübe, birinci sınıf öğrencilerinden 25 çift çocuk üzerinde yapıldı ve iki mütecanis sınıf teşkil edildi. Sınıflardan biri “oportünist yöntemle” diğeri de, modern

sistematik yöntemle yetiştirildi. Opportünist yöntem, yazı ve resim konusunda biraz daha iyi sonuçlar verdi. Okuma yoklamasında, opportünist yöntemi takip eden 25 öğrenciden 15'i "tam başarısız" idi. Halbuki sistematik yöntemle göre yetiştirilenlerden tek başarısız yoktu. Birinci yöntemle göre yetişenler arasında özel olarak sivrilmiş hiçbir öğrenci yoktu; diğerinde ise, ilk yılın sonunda ulaşabildikleri neticeleri aldılar (Gray, 1975:127).

Cunnigham (1990) 'ın fonetik farkındalık konusunda yaptığı araştırmada, anaokulu öğrencileri ile ilkökul 1. sınıf öğrencilerine harfler üzerinde özel ses eğitimi verilmiştir. Özel ses eğitimi alan öğrencilerin, klasik yöntemin uygulandığı gruba göre okuma becerisinde anlamlı düzeyde başarı gösterdikleri saptanmıştır (Tazebay,1997:23).

Bloom (1976:48)'a göre; dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel giriş davranışlarıdır. Temeli ilkökul yıllarında kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmenlerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okuduğunu anlama gücü ile (9-12 yaş çocuğunda) edebiyat gibi okumaya en çok dayalı olan derslerde 70 gibi yüksek bir korelasyon bulunduğu, bu korelasyonun matematikte 54, fen bilimlerinde 56 olarak gerçekleştiği, ortak korelasyonun ise 56 olarak belirlendiği araştırmalarda ortaya konmuştur.

J. R. Kirby ve W. R. Teasdale (1987) okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalarında, öğrencinin anladığını göstermesi ile okuma yeteneği arasındaki ilişkinin bir nedensel bağlantı değil de korelasyon bağlantı olduğu ortaya çıkmıştır (Kırca, 1999:22).

Neijs'e göre cümle yöntemi, öğrencinin ilgisini çekmekte ve öğrenciyi okumaya güdülemektedir. Cümleleri okumak düşüncüyü izlemek demektir. Çünkü cümle düşünceleri ifade eden temel birimdir. Düşüncenin temel birimi olduğundan bir cümledeki düşüncüyü anlayan öğrenci, bir sonraki cümleyi merak etmekte ve ona yönelmektedir. Böylece okuma tekniğini geliştirmekte, okuduğunu daha iyi anlamakta ve parçadaki anlam zincirini yakalamaktadır (Güneş, 2000:47-48).

Stewart – Dore (1986, akt: Erginer, 1996:23), öğretmenlerin okuma ve yazma öğretimine ilişkin deneyimlerinin analizine yönelik araştırmasında okuma ve yazma öğretiminde teori ile pratik arasındaki sorunu çözmeye çalışmıştır. Öğretmenlerin okuma öğretiminde sadece anlama ve düşünmeyi geliştirmekten öte, öğretimi içeriğin öğretilmesine yönelik uygulamalarıyla sınırlı tutulursa çocuklara çok fazla yararlı olamayacakları, öğretmenlerin okuma öğretimi uygulamalarında kendi kendilerini sorgulamaları gerektiği, kendi edindikleri okur yazarlık deneyimlerinin yeterli olamayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Horowitz ve Samuels (1985, akt: Bayat, 2004:46), günümüzde yapılan araştırmalarda dinlediğini anlamamanın göz ardı edildiğini savunmaktadır. Okuduğunu anlamamanın ve okuma ile ilgili problemleri saptamanın dinleme – okuma ilişkisine bağlı olup olmadığı konusundaki bilgisinin yeterli olmadığını; bazı dinleme becerilerinin okuma için ön koşul olup olmadığını bilmediklerini de dile getirmektedirler. Yaptıkları araştırmada iyi ve zayıf okuyucular arasında; dinlenen zor bir anlamada, dinlenen kolay bir anlamada anlamlı farklar bulunmamıştır.

Bond, Tinker, Wasson ve Wasson (1989, akt: Şenel, 2004:51)’ a göre okuma yazılı sembollerin okuyucuya önceden bildiği bir anlamı hatırlatmasıdır. Her çocuk farklı sürede, hızda okumayı öğrenir; okuma süreci sürekli ve doğal bir şekilde gelişmeye devam eder.

Bouyssou ve Rossano (1988, akt: Çelenk, 1993:22), J'apprends á Lira (Okuma Öğreniyorum) adını taşıyan Fransızca ilkokuma kitabında, fonotik işaretlerin okuma hızını düşüreceği için bir kenara bırakılması gerektiği üzerinde durmuştur.

Carver (1989, akt: Tazebay 1997:23)’a göre her bireyin kendine özgü tipik bir okuma hızı vardır. Buna okuma düzeyi (reading rate) denir. Carver okuma – yazmayı yeni öğrenen kişinin okuma düzeyinin sınıf ilerledikçe dakikada 10-20 sözcük arttığını saptamıştır.

Herman (1991, Tazebay, 1997:23), Okuma hızı konusunda yaptığı araştırmada, pratik yapmanın okuma hızını ve okuduğunu anlama puanını artırdığını belirlemiştir.

Dowhower (1991, akt:Tazebay, 1997:24), Öğrencilerin Okurken Yaptıkları Hatalar” konulu araştırmasında öğrencilerin aynı metni tekrar okuyunca okuma hatalarının azaldığını aynı zamanda okuma hızının arttığını saptamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, kullanılacak ölçme araçları, verilerin cinsi ve kaynağı ile istatistik teknikleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokuma yazma öğretiminde okuma becerilerini çözümleme yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumada doğruluk ve okuma hızı düzeylerini saptamaya yönelik nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

1.Evren: Araştırmanın evreni 2005 – 2006 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede yer alan resmi ilköğretim okullarında okuyan ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.Örneklem: Araştırmanın örneklemini Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ve 60. Yıl İlköğretim Okullarında bulunan ikinci sınıfa devam eden ve amaçlı örneklem yolu ile seçilen 150 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme oluşturan okullar ve öğrenci durumları Tablo.1.'de gösterilmiştir.

TABLO 1
Örnekleme Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları Tablosu

Okullar	Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	50
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	50
60. Yıl İlköğretim Okulu	50
TOPLAM	150

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla, beş araç geliştirilip kullanılmıştır.

Bunlar:

1. Sesli okuma metni (Okuma da Doğruluk için)
2. Sesli okuma metni (Okuma hızı için)
3. Sesli okuma gözlem formu
4. Okuduğunu anlama testi
5. Bilgi Formu

1Sesli Okuma Metni

Sesli okuma için hazırlanan metinler, birinci ve ikinci sınıfta okutulan ders kitaplarından seçilmiştir. Toplam iki okuma metni seçilirken;

1. Tümcelerin uzunluğuna
2. Sözcüklerin anlam bilgisine,
3. Söz dizimine,
4. Sözcüklerin söylemine (Telaffuz)
5. Metnin anlam bilgisine,

İkinci sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcıkları da göz önünde bulundurulmuştur.

Metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu uzman kanısıyla değerlendirilmiştir.(Bkz:Ek 2 – Ek 3)

2.Sesli Okuma Gözlem Formu

Sesli okuma gözlem formu olarak, Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nce hazırlanıp kullanılan bireysel okuma değerlendirme formu kullanılmıştır (Bkz:Ek 4).

3.Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama testi geliştirilirken, önce okuduğunu anlamaya yönelik hedef ve davranışlar tespit edilmiştir. İlgili hedef ve davranışlar şunlardır:

- a. Okuduğu metne uygun başlığı seçip işaretleme
- b. Metindeki kişilerin yaptığı iş ya da davranışı (rolü) seçip işaretleme
- c. Yapılan bir iş ya da davranışın kişisini seçip işaretleme
- d. Metinde geçen olayın yerini seçip işaretleme
- e. Metindeki olayların zamanını seçip işaretleme
- f. Metinde geçen bir olay ya da davranışın nedenini seçip işaretleme
- g. Yapılan bir iş ya da davranışın niteliğini seçip işaretleme

- h. Metindeki kişilerin özelliğini seçip işaretleme
- i. Okuduğu metnin konusunu seçip işaretleme
- j. Metinde geçen, anlamını bilmediği sözcük ya da kavramların anlamını sözün gelişinden çıkararak seçip işaretleme

Hedef ve davranışlar tespit edildikten sonra her davranış için 2 soru hazırlanarak, toplam 20 soruluk okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Testte kullanılan okuma parçaları, Talim ve Terbiye Kurulu'nca onaylanmış ilköğretim okulu dilbilgisi kitapları, Türkçe dersi kaynak kitapları ve hikaye kitaplarından seçilmiştir. Ayrıca belirlenen hedef ve davranışları, geliştirilen okuduğunu anlama testi ve kullanılan okuma parçaları için uzman görüşü alınmıştır. Geliştirilen okuduğunu anlama testi ve kullanılan okuma parçaları ayrıca, ilköğretim okulu Türkçe dersi öğretmenlerine de gösterilerek onların da görüşleri alınmış ve dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Geliştirilen 20 soruluk okuduğunu anlama testi önce Muş merkezde bulunan Gazi İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencilerinden 60 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Yapılan çalışmalardan sonra Okuduğunu Anlama Testi'nin KR-20 güvenirlik katsayısı .73 bulunmuştur.

Bunlardan başka okuduğunu anlama testlerinin geçerlilik çalışması olarak uzman kanısına başvurulmuştur. Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Veysel Sönmez ile Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretim üyelerinden Yard. Doç. Dr. Serap Emir, Yard. Doç. Dr. Zekeriya Nartgün ve Yard. Doç. Dr. Muhammed Sani Adıgüzel' in görüşleri alınmıştır.(Bkz: Ek 1)

4.Bilgi Formu

Öğrencinin ailesi ilgili veriler hazırlanan bilgi formu yoluyla elde edilmiştir. Form hazırlanarak uygulama yapılacak gruba dağıtılmış ve ilgili soruları evde, anne ve babalarıyla birlikte cevaplandırmaları istenmiştir. Daha sonra bilgi formları, sınıf öğretmenleri yoluyla toplanarak değerlendirmeye alınmıştır(Bkz:Ek 5).

Veri Toplama

Veriler, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ve 60. Yıl İlköğretim Okulu örneklemine giren bütün öğrencilerle bire bir ve yüz yüze yapılan çalışmalar sonunda elde edildi.

Uygulayıcılar, eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan 4 kişilik gruptan oluşmaktadır. Uygulama öncesi bu kişilere uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Uygulamanın aynı anda birden fazla öğrenciye yapılamayacağı ve okumaya başla komutuyla birlikte kronometrenin kullanılacağı açıklanmıştır.

Uygulama yapılacak okullara önceden gidilerek, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülüp, yapılacak çalışmalar hakkında açıklayıcı bilgi verilmiştir. Gerekli izinlerin alınmasından sonra, okullara tekrar gidilip uygulama için uygun görülen gün ve saatler için randevu alınmıştır.

Uygulama araştırmacı ve grup tarafından öğrencilerle yüz yüze yapılmıştır. Uygulama sırasında her sınıfa öğretmeni ile birlikte girilmiş, kısa bir tanışmadan sonra uygulama hakkında kısa bir bilgi verilmiştir.

Okullarda uygulama sınıf öğretmenin uygun gördüğü derste öğrenci alınarak gerçekleştirilmiştir. Sesli okuma metni verilip denek okumaya başlatıldığı andan itibaren sesli okuma gözlem formunun ilgili yerlerine işaretler konularak, bir taraftan okuma hataları öte yandan olumsuz okuma davranışları işaretlenmiştir.

Öğrenciye bir okuma parçası verilmiş ve bunu sesli olarak dikkatlice okumaları istenmiştir. Okuma sırasında 1 dakikada kaç kelime okuduğunu belirlemek amacıyla kronometre kullanılmıştır. Öğrencinin okuma hızının olağanlığını kaybetmemesi amacıyla kronometre öğrencinin göremeyeceği yerde tutularak gözlem yapılmıştır.

Sesli okuma metinlerini okuyan öğrencilerin dinlenmesi, su ve tuvalet ihtiyaçlarını gidermesi için 20 dakika mola süresi verilmiştir.

Okuduğunu anlama testi öğrencilere tanıtılmış, yönerge okunarak teste başlanmıştır. Test esnasında öğrencilerin rahat olduğu gözlenmiş, herhangi bir sorun

çıkamamıştır. Süre sonunda sorular ve cevap anahtarları toplanmış, öğrencilere teşekkür edilerek uygulama bitirilmiştir. Cevap anahtarları değerlendirilmiş, tespit edilen 20 soru üzerinden puanlama yapılmıştır.

Bilgi formu dağıtılarak evde aileleri ile birlikte cevaplamaları istenmiştir. Daha sonra bilgi formları, sınıf öğretmenleri yoluyla toplanarak değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada okuma becerisini çnözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini saptamak amacıyla okuduğunu anlama testi, okuma hızı metni ve sesli okuma gözlem formundan elde edilen puanların frekans, yüzdelik dağılımları, aritmetik ortalamaları SPSS 13.0 paket programı ile hesaplanmış ve tablolarda gösterilmiştir. Okuduğunu anlama ve doğru okuma sonuçlarında 100 tam puan üzerinden 50 puanın altı orta düzeyin altı; 50 puan ortalama düzey; 50 puanın üstü orta düzeyin üstü olarak tanımlanmıştır. Okuma hızında ise birinci sınıf öğrencisinin dakikada okuması gereken kelime sayısı 60' dır. (Güneş, 1997:247). Buna göre okuma hızı sonuçlarında 60 kelime altı orta düzeyin altı; 60 kelime ortalama düzey; 60 kelimenin üstü orta düzeyin üstü olarak tanımlanmıştır.

Ailenin sosyo-ekonomik durumları ile ilgili edinilen bilgiler doğrultusunda; okuma becerisinin cinsiyet, eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediği “Anova” testi ile sınanmıştır. Karşılaştırmalarda kritik “anova” değeri olarak .05 düzeyi ele alınmıştır.

Araştırmada veriler toplanırken, okulların bulunduğu çevrenin sosyo – ekonomik şartları da dikkate alınmıştır. Çünkü, okulların bulunduğu çevre, araştırmada cevap aranan “okuma becerisi ve sosyo – ekonomik durum” sorusu ile ilgili doğru bilgi vermesi açısından önemlidir. Sosyo – ekonomik şartlar açısından veri elde etmek amacıyla uygulanan bilgi formuna göre Cumhuriyet İlköğretim

Okulu iyi, Milli Egemenlik İlköğretim Okulu orta ve 60.Yıl İlköğretim Okulu düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Testin genel özelliklerin bakıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Testin Aritmetik Ortalaması: 51,9

Testin Standart Sapması: 22,7

Testin Ortalama Güçlüğü: 0,51

KR-20 : .73' dir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okumanın düzeyini belirlemek ve bu okuma becerileri ile cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre tablolarla birlikte sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde “Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu soruya yanıt aranırken, okuduğunu anlama düzeyi incelenmiştir. Düzeyi belirlemek için verilerin aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelerine bakılmıştır.

Aritmetik ortalamaya ait veriler Tablo 2’de; frekans ve yüzdelerle ilgili veriler ise Tablo 3’ de sunulmuştur.

TABLO 2
Okuduğunu Anlama Puanlarının Aritmetik Ortalamaları

Okullar	N	X	Min	Max
Cumhuriyet İ.Ö.O	50	58,8	25	100
Milli Egemenlik İ.Ö.O	50	53,6	15	100
60. Yıl İ.Ö.O	50	43,1	15	95
Genel	150	51,9	15	100

Yukarıda verilen tabloya göre; Cumhuriyet İlköğretim Okulu' nun okuduğunu anlama puanı aritmetik ortalaması 58,8; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu'nun okuduğunu anlama puanı aritmetik ortalaması 53,6; 60. Yıl İlköğretim Okulu'nun okuduğunu anlama puanı aritmetik ortalaması 43,1 ve genelinin aritmetik ortalaması ise 51,9 'dur.

Okuduğunu anlama testinden alınan en düşük not 15, en yüksek not ise 100 'dür. Okullara göre bakıldığında ise; Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda en düşük not 25, en yüksek not 100; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu'nda en düşük not 15, en yüksek not 100; 60. Yıl İlköğretim Okulu'nda en düşük not 15; en yüksek not 100'dür.

TABLO 3
Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puanları ile İlgili Frekans ve Yüzde
Dağılımları Tablosu

Okuduğunu Anlama Puanları	F	%
15,00	4	2,7
20,00	5	3,3
25,00	14	9,3
30,00	13	8,7
35,00	15	10,0
40,00	10	6,7
45,00	8	5,3
50,00	13	8,7
55,00	12	8,0
60,00	12	8,0
65,00	6	4,0
70,00	7	4,7
75,00	4	2,7
80,00	6	4,0
85,00	6	4,0
90,00	7	4,7
95,00	5	3,3
100,00	3	2,0
Toplam	150	100,0

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarındaki düzeylerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelerine bakılmıştır. Okuduğunu anlamada en fazla alınan ilk beş not ise sırasıyla; 35, 25, 30, 50 ve 55’dir.

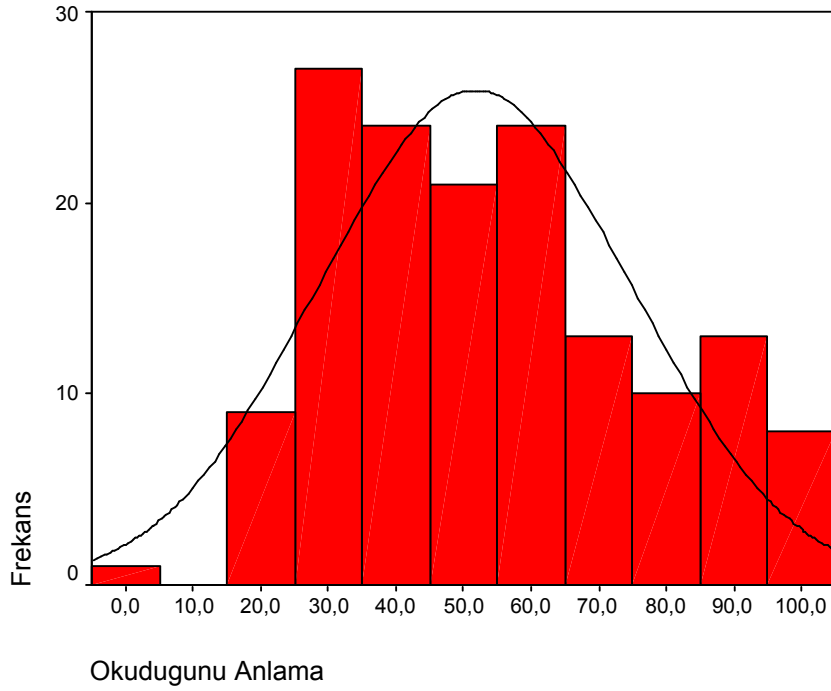
Yukarıdaki frekans ve yüzde tablosu aşağıdaki tablo 4’de puan gruplarına ayrılmış şekli ile sunulmuştur.

TABLO 4
Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan Grupları	F	%
15-40	61	40,7
45-50	21	14
55-65	30	20
70-80	17	11,4
85-100	21	14

Verilere göre; 15-40 arası puanların frekansı 61, yüzdesi %40,7; 45-50 arası puanların frekansı 21, yüzdesi %14; 55-65 arası puanların frekansı 30, yüzdesi %20; 70-80 arası puanların frekansı 17, yüzdesi %11,4; 85-100 arası puanların frekansı 21, yüzdesi %14 ’tür.

Şekil 2
Okuduğunu Anlama Histogramı



Şekil 2’ de görüldüğü gibi, yapılan uygulamada elde edilen okuduğunu anlama puanları ortalamaya bir ölçüde ortalamanın altında dağılım göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde “Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuma hızı düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Düzeyi belirlemeye yönelik aritmetik ortalama, frekans ve yüzdeler ile ilgili verilere bakılmıştır.

Aritmetik ortalamaya ait veriler Tablo 5’ de; frekans ve yüzdelerle ilgili veriler ise Tablo 6’ da sunulmuştur.

TABLO 5
Okuma Hızlarının Aritmetik Ortalamaları

Okullar	N	X	Min	Max
Cumhuriyet İ.Ö.O	50	60,4	25	141
Milli Egemenlik İ.Ö.O	50	53,2	21	110
60. Yıl İ.Ö.O	50	44,4	10	158
Genel	150	52,7	10	158

Yukarıda verilen tabloya göre; Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğrencilerinin metinleri sesli okuma hızları dakikada 60,4 sözcük; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu öğrencilerinin metinleri sesli okuma hızları dakikada 53,2 sözcük; 60. Yıl İlköğretim Okulu öğrencilerinin metinleri sesli okuma hızları dakikada 44,4 sözcük ve geneline baktığımızda ise tüm öğrencilerin metinleri sesli okuma hızları dakikada 52,7 sözcüktür.

Okullardaki en yavaş ve en hızlı okuyan öğrencilerin dakikada okuduğu sözcük sayısına bakıldığında; Cumhuriyet İlköğretim Okulu’nda en yavaş okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 25, en hızlı okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 141; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu’nda en yavaş okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 21, en hızlı okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 110; son olarak 60. Yıl İlköğretim Okulu’nda en yavaş okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 10, en hızlı okuyan öğrencinin dakikada okuduğu sözcük sayısı 158’dir.

TABLO 6
Öğrencilerin Okuma Hızı Puanları ile ilgili Frekans ve Yüzde Dağılımları
Tablosu

Okuma Hızı Puanları	F	%
10,00	1	,7
16,00	1	,7
17,00	1	,7
18,00	2	1,3
20,00	1	,7
21,00	1	,7
22,00	5	3,3
24,00	1	,7
25,00	3	2,0
26,00	2	1,3
27,00	6	4,0
28,00	2	1,3
29,00	1	,7
30,00	2	1,3
31,00	3	2,0
32,00	1	,7
34,00	3	2,0
35,00	3	2,0
36,00	4	2,7
38,00	2	1,3
39,00	3	2,0
40,00	7	4,7
41,00	7	4,7
42,00	5	3,3
43,00	2	1,3

Okuma Hızı Puanları	F	%
45,00	2	1,3
46,00	4	2,7
47,00	1	,7
48,00	2	1,3
49,00	3	2,0
50,00	6	4,0
51,00	1	,7
52,00	1	,7
54,00	2	1,3
55,00	1	,7
56,00	2	1,3
57,00	1	,7
58,00	1	,7
59,00	1	,7
60,00	5	3,3
62,00	1	,7
65,00	8	5,3
70,00	3	2,0
73,00	1	,7
74,00	1	,7
75,00	3	2,0
78,00	2	1,3
79,00	1	,7
80,00	1	,7
81,00	2	1,3
86,00	2	1,3
90,00	1	,7
91,00	1	,7

Okuma Hızı Puanları	F	%
100,00	2	1,3
104,00	2	1,3
110,00	1	,7
115,00	1	,7
120,00	1	,7
125,00	1	,7
130,00	1	,7
134,00	1	,7
141,00	1	,7
158,00	1	,7
Toplam	150	100,0

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarındaki düzeylerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelere bakılmıştır. Okuma hızında en fazla tekrar eden hız puanı; 65, 50, 41,40 ve 27’dir. En yüksek hızlar ise; 158, 141, 134, 130, 125’dir.

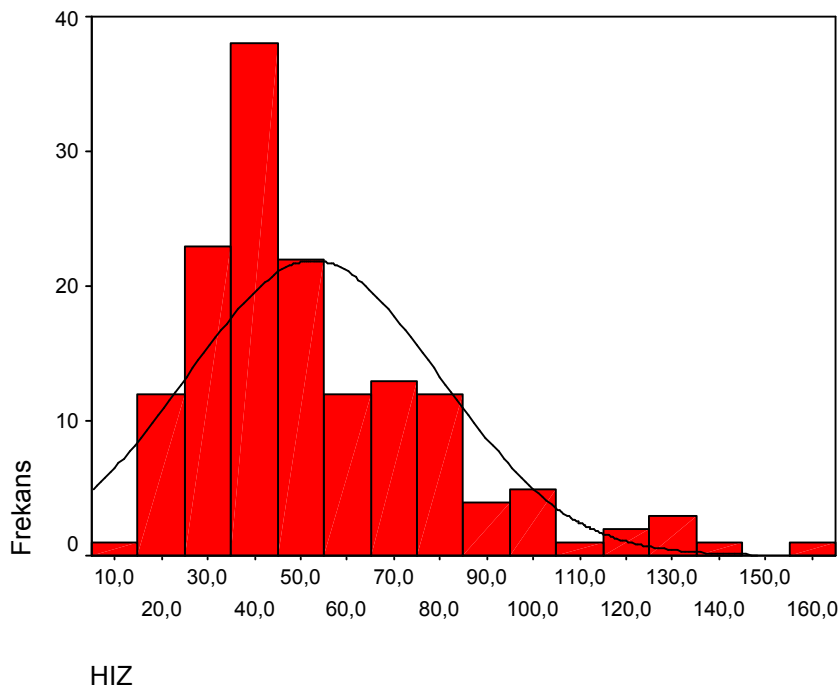
Yukarıdaki frekans ve yüzde tablosu aşağıdaki tablo 7’de puan gruplarına ayrılmış şekli ile sunulmuştur;

TABLO 7
Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan Grupları	F	%
10-30	29	19,4
31-52	65	43,4
54-74	27	18,1
75-95	17	11,4
100-158	12	8,2

Tabloya göre; 10-30 arası puanların frekansı 29, yüzdesi %19,4; 31-52 puanların frekansı 65, yüzdesi % 43,4; 54-74 arası puanların frekansı 27, yüzdesi %18,1; 75-95 arası puanların frekansı 17, yüzdesi %11,4; 100-158 arası puanların frekansı 12, yüzdesi %8,2 dir.

Şekil 3
Okuma Hızı Histogramı



Şekil 3’de görüldüğü gibi, yapılan uygulamada elde edilen okuma hızları normal dağılım eğrisine yaklaşık bir dağılım göstermemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemde “Okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okumada doğruluk düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Düzeyi belirlemeye yönelik aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelere ilgili verilere bakılmıştır.

Aritmetik ortalamaya ait veriler Tablo 8’ de; frekans ve yüzdelerle ilgili veriler ise Tablo 9’ da sunulmuştur

TABLO 8
Doğru Okuma Puanları Aritmetik Ortalamaları

Okullar	N	X	Min	Max
Cumhuriyet İ.Ö.O	50	52,9	32	90
Milli Egemenlik İ.Ö.O	50	50,6	18	84
60. Yıl İ.Ö.O	50	38,6	14	86
Genel	150	47,2	14	90

Yukarıdaki verilere göre, Cumhuriyet İlköğretim Okulu’ nun doğru okuma puanı aritmetik ortalaması 52,9; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu’nun doğru okuma puanı aritmetik ortalaması 50,6; 60. Yıl İlköğretim Okulu’nun doğru okuma puanı aritmetik ortalaması 38,7 ve genelinin aritmetik ortalaması ise 47,2’dir.

Doğru okuma puanlarında alınan minimum ve maksimum değerlere bakıldığında; Cumhuriyet İlköğretim Okulu’nun en düşük doğru okuma puanı 32, en yüksek doğru okuma puanı 90; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu’nun en düşük doğru okuma puanı 18, en yüksek doğru okuma puanı 84; 60. Yıl İlköğretim Okulu’nun en düşük doğru okuma puanı 14, en yüksek doğru okuma puanı 86; genelinin ise en düşük doğru okuma puanı 14, en yüksek doğru okuma puanı 90’dır.

TABLO 9
Öğrencilerin Doğru Okuma Puanları ile İlgili Frekans ve Yüzde
Dağılımları Tablosu

Doğru Okuma Puanları	F	%
14,00	1	,7
16,00	1	,7
18,00	5	3,3
20,00	8	5,3
22,00	3	2,0
24,00	3	2,0
26,00	3	2,0
28,00	2	1,3
30,00	4	2,7
32,00	7	4,7
34,00	2	1,3
36,00	6	4,0
38,00	10	6,7
40,00	12	8,0
42,00	3	2,0
44,00	3	2,0
46,00	6	4,0
48,00	6	4,0
50,00	12	8,0
52,00	1	,7
54,00	2	1,3
56,00	4	2,7
58,00	3	2,0
60,00	7	4,7
62,00	2	1,3

Doğru Okuma Puanları	F	%
66,00	1	,7
68,00	5	3,3
70,00	7	4,7
72,00	2	1,3
74,00	4	2,7
76,00	1	,7
78,00	1	,7
80,00	4	2,7
84,00	2	1,3
86,00	2	1,3
88,00	1	,7
90,00	1	,7
Toplam	150	100,0

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma puanlarındaki düzeylerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelere bakılmıştır. Doğru okuma puanlarında en fazla alınan ilk beş not sırasıyla; 50, 40, 38, 20 ve 32; en fazla tekrar eden doğru okuma puanı; 50, 40, 32, 20 ve 70'dir.

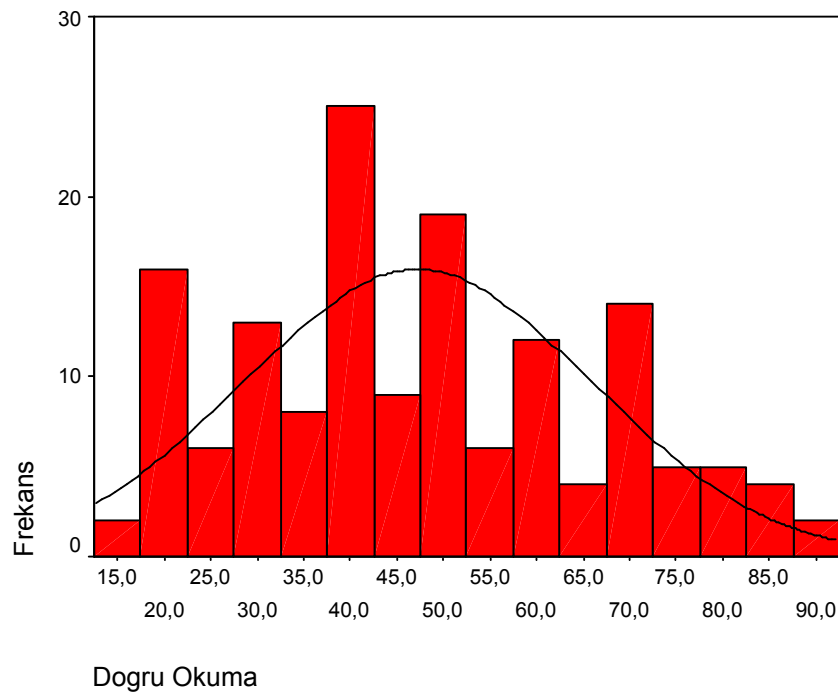
Yukarıdaki frekans ve yüzde tablosu aşağıdaki tablo 10'da puan gruplarına ayrılmış şekli ile sunulmuştur.

TABLO 10
Frekans ve Yüzde Dağılımı

Puan Grupları	F	%
14-44	73	48,7
46-54	27	18
56-68	25	16,7
70-84	21	14,1
86-90	4	2,7

Frekans ve yüzde dağılımları sonuçları ; 14-44 arası puanların frekansı 73, yüzdesi %48,7; 46-54 arası puanların frekansı 27, yüzdesi %18; 56-68 arası puanların frekansı 25, yüzdesi %16,7; 70-84 arası puanların frekansı 21, yüzdesi %14,1; son olarak 86-90 arası puanların frekansı 4; yüzdesi %2,7'dir.

Şekil 4
Doğru Okuma Histogramı



Şekil 4’de görüldüğü gibi, yapılan uygulamada elde edilen doğru okuma puanları normal dağılım eğrisine yaklaşık bir dağılım göstermemektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu alt probleme yanıt aranırken, cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumu değişkenleri ile okuma becerileri olan okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri arasındaki ilişkiye, yapılan ANAVO testi ile bakılmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

TABLO 11
Cinsiyetin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi

		Toplamlar	Serbestlik	Ortalamalar	F	p
		Karesi	Derecesi	Karesi		
Okuma Hızı	Gruplar Arası	1100,702	1	1100,702	1,483	,225
	Gruplar İçi	109857,6	148	742,281		
	Toplam	110958,3	149			
Doğru Okuma	Gruplar Arası	292,794	1	292,794	,835	,362
	Gruplar İçi	51921,499	148	350,821		
	Toplam	52214,293	149			
Okuduğunu Anlama	Gruplar Arası	1002,588	1	1002,588	1,895	,171
	Gruplar İçi	78286,086	148	528,960		
	Toplam	79288,673	149			

Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi okuma hızı puanları ($F=1,483$), ($p=,225$); doğru okuma puanları ($F=,835$), ($p=,362$); okuduğunu anlama puanları ($F=1,895$), ($p=,171$)’ dir.

TABLO 12
Babanın Eğitim Seviyesinin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu
Anlamaya Etkisi

		Toplamlar	Serbestlik	Ortalamalar	F	p
		Karesi	Derecesi	Karesi		
Okuma Hızı	Gruplar Arası	1421,886	3	473,962	,632	,596
	Gruplar İçi	109536,387	146	750,249		
	Toplam	110958,273	149			
Doğru Okuma	Gruplar Arası	1715,946	3	571,982	1,654	,180
	Gruplar içi	50498,348	146	345,879		
	Toplam	52214,293	149			
Okuduğunu Anlama	Gruplar Arası	2399,942	3	799,981	1,519	,212
	Gruplar İçi	76888,732	146	526,635		
	Toplam	79288,673	149			

Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 12’ de görüldüğü gibi okuma hızı puanları ($F=,632$), ($p=,596$); doğru okuma puanları ($F=1,654$), ($p=,180$); okuduğunu anlama puanları ($F=1,519$), ($p=,212$)’ dir.

TABLO 13

**Annenin Eğitim Seviyesinin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu
Anlamaya Etkisi**

		Toplamlar	Serbestlik	Ortalamalar	F	p
		Karesi	Derecesi	Karesi		
Okuma Hızı	Gruplar Arası	3048,876	3	1016,292	1,375	,253
	Gruplar İçi	107909,4	146	739,105		
	Toplam	110958,3	149			
Doğru Okuma	Gruplar Arası	1540,079	3	513,360	1,479	,223
	Gruplar İçi	50674,214	146	347,084		
	Toplam	52214,293	149			
Okuduğunu Anlama	Gruplar Arası	3140,592	3	1046,864	2,007	,116
	Gruplar İçi	76148,081	146	521,562		
	Toplam	79288,673	149			

Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 13’ de görüldüğü gibi okuma hızı puanları ($F=1,375$), ($p=,253$); doğru okuma puanları ($F=1,479$), ($p=,223$); okuduğunu anlama puanları ($F=2,007$), ($p=,116$) ‘dır.

TABLO 14
Ailenin Gelir Durumunun Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Okuduğunu
Anlamaya Etkisi

		Toplamlar	Serbestlik	Ortalamalar	F	p
		Karesi	Derecesi	Karesi		
Okuma Hızı	Gruplar Arası	4093,208	4	1023,302	1,388	,241
	Gruplar İçi	106865,1	145	737,000		
	Toplam	110958,3	149			
Doğru Okuma	Gruplar Arası	3251,672	4	812,918	2,407	,052
	Gruplar İçi	48962,621	145	337,673		
	Toplam	52214,293	149			
Okuduğunu Anlama	Gruplar Arası	4715,227	4	1178,807	2,292	,062
	Gruplar içi	74573,446	145	514,300		
	Toplam	79288,673	149			

Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 14’ de görüldüğü gibi okuma hızı puanları ($F=1,388$), ($p=,241$); doğru okuma puanları ($F=2,407$), ($p=,052$); okuduğunu anlama puanları ($F=2,292$), ($p=,062$) ‘dir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya yönelik analizlerin bulgularına paralel olarak araştırmanın sonuçlarına ve tartışmalara yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma düzeyini ortaya koymak ve bu okuma becerileri düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim seviyesi ve gelir durumuna göre değişip değişmediğini belirlemektir.

Bu çalışmanın amacına ulaşabilmek için, veri analizinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzdelerine bakılmış ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için de Anava tekniği kullanılmıştır. Öncelikle alt problemler tek tek analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara yönelik sonuçlar ve tartışmalar aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Birinci alt problemin bulguları dikkate alındığında; Cumhuriyet İlköğretim Okulu 58,8 ortalama ile genelin de üzerinde bir başarı göstermiştir. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ise ortalama düzeyde bir başarı ortaya koymuştur. Ancak 60.Yıl İlköğretim Okulu diğer okullara ve genele göre 43,1 aritmetik ortalama ile orta düzeyin altında kalmıştır. Genel olarak bakıldığında Cumhuriyet İlköğretim Okulu orta düzeyin üstü; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ortalama düzeyde; 60. Yıl İlköğretim Okulu ise orta düzey altındadır.

En yüksek puanlarda okullara göre değerlendirme yapıldığında Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Milli Egemenlik İlköğretim Okulu 100 tam puan ile aynı; 60.Yıl

İlköğretim okulu ise 95 puan ile diğerlerine göre düşüktür. En düşük puanlarda ise Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ve 60. Yıl İlköğretim Okulu 15 puan ile aynı; Cumhuriyet İlköğretim Okulu da 25 puan ile diğerlerine göre yüksektir.

En düşük yüzdenin %11,4 ile 70-80 arası puanlarda olduğu görülmektedir. %14 ile 45-50 arası puanlar ile 85-100 arası puanların yüzdesi aynıdır. 55-65 arası puanlarda ise %20 ile diğerlerine yakın seviyededir. Ancak en yüksek yüzde %40,7 ile başarının en düşük olduğu 15-40 arası puanlardadır. Yüzde verilerine göre okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili değerlendirme yapıldığında; 45-100 arası puanlarda toplam yüzde %59,4 olduğundan okuduğunu anlama ortalama düzeydedir denilebilir.

Frekans verilerine bakıldığında 15-40 arası puanlarda 61 ile yığılma olduğu ve 45-50, 70-80, 85-100 arası puanların ise birbirine yakın frekanslar ortaya koyduğu görülmektedir. 55-65 arası puanlar da diğer frekanslara yakın seviyededir. Genel verilere göre okuduğunu anlama düzeyi 45-100 arası puanlarda 89 frekans ile okuduğunu anlama ortalama düzeydedir.

Histogramın ise; bir ölçüde ortalamanın altında dağılım göstermesi, okuduğunu anlama düzeyinin orta düzeyde ancak puanlarının yüksek olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak; okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ortalama düzeyde bulunmuştur. Okuduğunu anlamamanın ortalama düzeyde sonuç vermesinin nedeni; çözümleme yönteminin okuduğunu anlamaya önem vermesi, yapılan okuma etkinliklerinde okuduğunu anlama üzerinde durulmasıdır. Sınıflarda yapılan etkinliklerde öğretmenler, okuduğunu anlamayı geliştirmek için dikkati metne yoğunlaştırdığı da görülmektedir. Bu da okuduğunu anlama düzeyini artıran önemli etkenlerden biridir. Ayrıca okumanın hedefi olan doğru ve çabuk kavramayı gerçekleştirmek için, sözcükleri tanıma ve ayırma, bunları anlamları ile birlikte algılama, anlamı kavrama gerekmektedir. Bu işlemlerin hepsi çözümleme yöntemi ile gerçekleştirilmektedir.

Araştırmanın sonucunu destekleyecek ilgili araştırmalara bakıldığında ise; ilk olarak dikkat çeken araştırmalardan biri de Şenel (2004)' in yaptığı araştırmadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin %91'i cümle yöntemini kullanmakta, bu yöntemi tercih etme sebebi ise okuduğunu anlamadaki başarısıdır.

Uçar (2001), araştırmasında çözümleme yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama açısından başarılı olduklarını görmüştür.

Araştırma açısından çelişen sonuçlar ise Kaya (1985) tarafından ilkokullarda Türkçe eğitiminin verimliliği adıyla yapılan tez çalışmasıdır. Örneklemeye alınan öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda başarı düzeylerinin çok düşük olduğu, okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının %34,46 olduğunu görmüştür.

Güneri (1987) tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması konulu araştırmaya göre öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarının ortalaması 48, 92 dir.

Özçiçek (1993)'te “ Orta Okullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği” adlı araştırmasında; genel olarak okullar da okuduğunu anlama gücünün yeterince geliştirilemediği (%46) sonucuna ulaşmıştır.

Dökmen (1994) okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma konulu çalışmasında, örneklemeye giren öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin, programda hedeflenene göre genelde düşük olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İkinci alt probleme ilişkin bulgular dikkate alındığında; Cumhuriyet İlköğretim Okulu orta düzeyin üstünde ve Milli Egemenlik İlköğretim Okulu genele yakın bir seviyede ve orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.. 60.Yıl İlköğretim Okulu da genelin de altında bir sonuç ile orta düzey altı bir sonuç ortaya koymaktadır.

Okuma hızı ortalaması düşük olan 60. Yıl İlköğretim Okulu 158 sözcük ile en yüksek okuma hızına sahiptir; yine 60. Yıl İlköğretim Okulu 10 sözcük ile de en düşük okuma hızına sahiptir. Burada açıklığın $158 - 10 = 148$ olduğu görülmektedir. Okuma hızı ortalaması orta düzeyin altı olan Milli Egemenlik İlköğretim Okulu 110 sözcük ile diğer okullar içinde en düşük maksimum hıza sahiptir. Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Milli Egemenlik İlköğretim Okulu birbirine yakın ve genelinde

üzerinde bir minimum puana sahiptirler. Birinci sınıf öğrencisi genel olarak dakikada 60 kelime okumaktadır. Ancak Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda 60 üzeri olan 17 kişi; Milli Egemenlik İlköğretim Okulu'nda 20 kişi; 60. Yıl İlköğretim Okulu'nda ise 11 kişi vardır. Genele göre bakıldığında ise 150 kişide bu sayı toplam 48'dir.

En düşük yüzdenin %8,2 ile 100-158 arası puanlarda olduğu; en fazla ise %43,4 ile 31-52 arası puanlarda olduğu görülmektedir. Diğer puanların yüzdeleri ise birbirine yakındır. Başarının olması gerektiği 75-95 ile 100-158 arası puanlarda yüzde sadece %19,6'dır. Bu da okuma hızı düzeyinin geneli itibarıyla orta düzeyin altı olduğunu ortaya koymaktadır.

Frekans dağılımlarına bakıldığında ise 31-52 puanları arasında yığılma olduğu; 10-30 arası puanlar ile 54-74 arası puanların birbirine yakın olduğu ve 100-158 arası puanlarda ise frekansın çok düşük olduğu görülmektedir. Okuma hızı puanlarının düşük olduğu ikinci seviyede ise frekans da düşüktür. Genel olarak frekans tablosu incelendiğinde okuma hızı puanlarının yüksek olduğu seviyede frekansın düşük olduğu; okuma hızı puanlarının düşük olduğu seviyede ise frekansın yüksek olduğu gözlenmiştir.

Histogramın dağınık bir dağılım eğrisi göstermesi de , okuma hızı düzeyinin orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuma hızı orta düzeyin altındadır. 60. Yıl İlköğretim Okulu sosyo-ekonomik şartlar açısından Milli Egemenlik ve Cumhuriyet İlköğretim Okulları'na göre daha düşük bir seviyede olduğundan dolayı okuma hızı orta düzeyin altındadır. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu'nda ise okuma hızı düzeyi geneline göre ortalama düzeyde olmasının sebebi merkezi bir okul olmaması ve orta seviyede başarılı bir okul olmasına bağlanmaktadır. Cumhuriyet İlköğretim Okulu ise merkez ilköğretim okulu olmasından dolayı okuma hızı düzeyi geneli itibarıyla orta düzeyin üstündedir. Ancak verilere geneli itibarıyla bakılacak olunursa, okuma hızı düzeyinin orta düzeyin üstü değil de ortalama düzeyde bir sonuç vermesinin nedeni; okuma hızı ile ilgili gerekli çalışmaların yapılmamasına, okuma hızlarının belirli aralıklarla kontrol edilmemesine ve önlemlerin alınmamasına, önemi üzerinde durulmamış olmasına ve öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olmasına bağlıdır.

Okuma hızı ile yapılan bazı araştırmalarda da okuma hızı düzeyi düşük çıkmıştır. Bu araştırmalardan **Güneri (1987)** tarafından ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin geliştirilen bir okuma metnine göre okuma düzeylerinin saptanması konulu araştırmasıdır. Öğrencilerin okuma hız puanlarının ortalaması 66,18' dir.

Dökmen (1994)' in yaptığı okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko – sosyal bir araştırma konulu çalışmada, örnekleme giren öğrencilerin okuma hızları programda hedeflenene göre genelde düşük olduğunun ortaya koymuştur.

Eripek (1988) “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi “ konulu araştırmasında, öğrencilerin okuma başarılarında belirgin bireysel ayrılıklar bulunduğunu, programda okumaya ilişkin amaçlarının beş yıllık bir öğrenim sonunda gerçekleştiğini saptamıştır.

Ülkemizde ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar, öğrencilerin okuma hızı ve anlayarak okuma hızlarının düşük olduğunu göstermektedir (Akçamete, 1989; Tekin, 1979).

Araştırma ile çelişen sonuçlar ise Tok'a aittir. **Tok (2001)** yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu ağırlıklı olarak çözümleme (cümle) yöntemiyle ilkokuma – yazma öğrenen öğrencilerin; daha hızlı okuyabildiklerini belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde; Cumhuriyet İlköğretim Okulu genelin üzerinde bir sonuç ile ortalama düzeydedir. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu ise hem genelin üzerinde hem de Cumhuriyet İlköğretim Okulu'na yakın bir ortalama vermiştir. Ancak Cumhuriyet İlköğretim Okulu gibi, sonuç ortalama düzeydedir. 60. Yıl İlköğretim Okulu ise daha düşük bir sonuç ortaya koymuştur. Geneline göre bakıldığında ve 100 üzerinden bir değerlendirme yapıldığında doğru okuma düzeyi orta düzeyin altındadır.

Doğru okuma puanlarında en düşük değerlere 60. Yıl İlköğretim Okulu; en yüksek değerlere Cumhuriyet İlköğretim Okulu sahiptir. Bu da Cumhuriyet

İlköğretim Okulu'nun diğer okullara göre düzeyinin biraz daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak, bu sonuç gelenin de düzeyini yükseltmemekte ve doğru okuma düzeyi orta düzeyin altında bir sonuç ortaya koymaktadır.

Frekans verileri incelendiğinde; 14-44 arası puanlarda yani başarının düşük olduğu yerde yığılmanın yüksek olduğu dolayısıyla da yüzdenin de yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yüksek verilerin olması gereken 86-90 arası puanlarda tersine frekansın ve yüzdenin düşük olduğu; bu da doğru okuma düzeyinin orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca 46-54, 56-68 ve 70-84 arası puanların frekansları ve yüzdeleri birbirine yakın veriler vermiştir. Ancak 86-90 arası puanlarda frekansın sadece 4, yüzdeninde %2,7 ile çok düşük seviyede olması ve ayrıca 14-44 arası puanlar dışındaki diğer puanların yüzdeleri toplamının %51,3' ile kalması da dikkat edilmesi gereken bir sonuçtur.

Histogramın dağınık bir dağılım eğrisi göstermesi de, doğru okuma düzeyinin orta düzeyin altında olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak ; okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin doğru okuma düzeyi orta düzeyin altında bulunmuştur. Bunun nedenlerinden biri; öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışları gelmektedir. Bunlar; parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, heyecanlanma, dik oturamama ve heceleyerek okumadır. Dikkat edilen diğer bir nokta da öğrencilerin büyük çoğunluğunun kelimeleri tekrar etmeleri ve yanlış söylemeleridir. Bu gösterilen olumsuz okuma davranışları, öğrencilerin doğru okuma puanlarını düşürmüş ve dolayısıyla da doğru okuma düzeyinin düşük olmasına neden olmuştur. Diğer bir neden de; öğretmenlerin olumsuz okuma davranışları üzerinde durmamaları, göz ardı etmeleri ve olumsuz okuma davranışlarını ortadan kaldıracak etkinliklere yer vermemeleridir.

Araştırma verilerini destekleyecek bir araştırmayı **Tazebay (1997)** yılında yapmıştır. “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasında ulaştığı sonuçlardan bazıları şunlardır: Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturamama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yinleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları gözlenmiştir.

Şenel (2004) ise bu araştırmanın aksine araştırmasında öğretmenlerin %90'ının çözümleme yöntemini seçme sebebi olarak doğru okumadaki başarıyı göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında; Cinsiyet, babanın eğitim seviyesi, annenin eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumu ile okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sonuç olarak; öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir. Bunların nedenleri değişkenlere göre incelendiğinde şunlar söylenebilir;

Artık günümüzde kız – erkek arasında herhangi bir farkın olmadığını; farkın cinsiyetten kaynaklı değil de bireysel farklılıklardan kaynaklı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okuma becerileri düzeyi cinsiyete göre değişmemekte; kız veya erkek olsun, her iki grubunda başarıları aynı düzeyde olmaktadır.

Diğer değişkenlerden anne – babanın eğitim seviyesi incelendiğinde, bu sonucun nedeni olarak da artık kaliteli hale gelen eğitim gösterilebilir. Çünkü günümüzde öğrencilerin başarısında anne – babanın rolü azalmakta, okulda verilen eğitimin kalitesi ve dersleri etkili işleyen öğretmenlerin sayısı artmaktadır.

Ailenin gelir durumuna göre okuma becerisi düzeyinin değişmeme sebebi ise; insanlara eğitim konusunda gerekli imkânların sunulmasıdır. Yani insanlar, geliri az veya çok olsun gerek devletin gerekse çeşitli kuruluşların imkânlarından yararlanabilmektedirler.

Avcıoğlu(2000) yaptığı “ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi “ adlı çalışmada kız ve erkek öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tatlıcan'ın 1990 yılında “Orta öğretim başarı, sosyo – ekonomik durum ilişkisi” adlı araştırmasının bulgularıyla da baba eğitim düzeyinin öğrenci başarısını etkileyebileceği doğrulanmıştır. Fakat baba eğitim düzeyi en düşük öğrencilerin başarı düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Çalışkan (2000), yaptığı çalışmada ise bu araştırma da elde edilen sonuçların tersine, ailenin bazı sosyo – ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkili olduğunu görmüştür.

Çelenk (2003)' in yaptığı “Okul – Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasına göre; evde eğitim yardımı alan öğrencilerin ve okul ile dayanışma içinde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları daha iyidir.

Şengönül'ün (1995) te yaptığı çalışmaya göre; babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul başarı dereceleri, babasının eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin okul başarı derecelerine göre daha yüksektir.

Işık'ın (1993) araştırmasında da; öğrencilerin sosyo-kültürel yönden alt, orta ve üst düzeyde oluşlarına göre uygulanan testlerden (Hızlı ve Anlayarak Okuma, Kelime Bilgisi ve Hazinesi, Okuduğunu Anlama) aldıkları puanlar arasında aritmetik ortalamalara ve standart sapmalara bakılarak bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ilişkin önerilere yer verilmektedir.

1. Okuma yazma bilmek için okuduğunu anlamak, anladığını anlatmak gerekir. Çözümleme yönteminin okuduğunu anlamadaki başarısı bu açıdan önemlidir. Burada elde edilen başarı ortalama düzeydedir. Yeni sistemde çözümleme yönteminde okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalar dikkate alınmalı, ortalama üstü düzeyde bir başarı elde edilmelidir. Okuma yazmada okuduğunu anlamının üzerinde durulmalı, anlamayı artırıcı etkinliklere yer verilmelidir ve yapılan değerlendirmeler ile sonuçlar incelenmeli ve bunlara göre eksiklikler giderilmelidir.

2. Çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuma hızları ortalama düzey altında olduğu için bunun nedenleri araştırılmalı ve bu nedenleri ortadan kaldıracak çalışmalara yer verilmelidir. Okuma hızı ile ilgili birinci sınıf öğrencilerinin okumaları gereken bir dakikadaki sözcük sayısı olan 60, dikkate alınmalı, yeni yöntemde de 60 kelime üzerine çıkılmasına özen gösterilmelidir. Okuma hızı ile ilgili gerekli ölçümler yapılmalıdır. Temel sebeplerden biri olan kitap okumama alışkanlığı ortadan kaldırılarak, kitap okuma kısa sürede davranış olarak öğrencilere kazandırılmalıdır.

3. Doğru okumanın düzeyinin orta düzeyin altında olmasının başlıca nedeni olan olumsuz okuma davranışlarıdır. Bunlar; parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, heyecanlanma, dik oturamama ve heceleyerek okumadır. Dikkat edilen diğer bir nokta da öğrencilerin büyük çoğunluğunun kelimeleri tekrar etmeleri ve yanlış söylemeleridir. Bu gösterilen olumsuz okuma davranışları, öğrencilerin doğru okuma puanlarını düşürmüş ve dolayısıyla da doğru okuma düzeyinin düşük olmasına neden olmuştur. Bunları ortadan kaldırılmak için, aileye ve öğretmenlere

düşen görevler yerine getirilmeli ve bu olumsuz davranışlar göz ardı edilmemelidir. Olumsuz okuma davranışlarını ortadan kaldıracak çalışmalara da yer verilmeli, bu çalışmalar devamlı kontrol edilmeli ve öğrencilerin doğru okuma puanları belirli aralıklarla ölçülmelidir.

4. Çeşitli araştırmalar da göstermiştir ki okuma becerileri ile ailenin sosyo – ekonomik durumu arasında bir bağ vardır. Cinsiyet faktörünün okuma becerisini etkilemediği görülmüştür ve bu yönde yapılması gereken bir çalışma yoktur.. Ancak, bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ailenin sosyo – ekonomik durumu ile okuma becerileri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bunun birinci sebebi, bilinçlenen velilerdir. Artık günümüzde sosyo – ekonomik durumu hangi düzeyde olursa olsun bilinçli veliler, çocuklarının eğitim şartlarını yükseltmek için ellerinden gelen çabaları göstermektedirler. Bu bilgiler doğrultusunda, velilerin daha da bilinçlendirilmesi yanında, sosyo – ekonomik şartların da daha iyi durumlara getirilmesi gerekmektedir. Burada da görev aile-okul-devlete düşmektedir. Gerekli duyarlılık gösterildiği takdirde, okuma becerisinin başarısı daha üst düzeyde olacaktır. Ayrıca bu araştırmada diğer araştırmaların aksine anlamlı bir fark çıkmadığından dolayı; okuma becerisi düzeyi ile cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumu değişkenleri arasındaki ilişkiye tekrar bakılmalı, bu doğrultuda yeni örneklem belirlenip araştırma yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, Gönül. “Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Sayı:2, Cilt:22, 1990.
- Akyol, Hayati. “Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler,” **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Afyon, Sayı:1, 1998.
- _____, Hayati. **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2001.
- Alperen, Nusret. “Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Gazi Üniversitesi**, 1994.
- Avcıoğlu, Hasan. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. C:254, S:115, 2000.
- Aydın, Mustafa., vd. **Eğitim Sosyolojisi, Seçme Yazılar**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1987.
- Bayat, Seher. “İlkokuma Yazma Öğretiminin Cümle Döneminde Yapılması Gereken Etkinliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Bu Etkinliklerin Gerçekleşme

Düzeyi.”Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 2004.

Binbaşıoğlu, Cavit. “İlkokuma ve Yazma Öğretimi.” **Çağdaş Eğitim**, Sayı:136,137,138, 139, 1980.

_____ Cavit. “İlkokuma ve Yazma Öğretimiyle İlgili Ciddi Bir İddia Üzerine”. **Çağdaş Eğitim**, Sayı:206, 1995.

Bloom, S. Benjamin. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Yayınları, 1976.

Cemaloğlu , Necati. **İlkokuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları, 2000.

Çalışkan, Meral. “Ailenin Bazı Sosyo – Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi **Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 2000.

Çelenk, Süleyman. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi**, 1993.

_____ Süleyman. **İlkokuma – Yazma Programı ve Öğretimi**. Ankara: Artım Yayınları, 2001.

_____, Süleyman. “İlkokuma – Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri,” İlköğretim-online, Sayı:2, 2002.

_____, Süleyman. “Okul – Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki,” **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:24, 2003.

Damar, Mustafa. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerle Öğretmen Nitelikleri Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Hacettepe Üniversitesi** ,1996.

Dökmen, Üstün. “Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko Sosyal Bir Araştırması,” İstanbul, Milli Eğitim Yayınları, 1994.

Erginer, Ergin. “İlkokuma Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Ankara Üniversitesi** , 1996.

Eripek, Süleyman. “Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi,” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** , Sayı:22, 1988.

Ertürk, Selahattin. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları, 1993.

Evcilioğlu, İsfendiyar. “Okuma İlgiler Güdüsü ve Alışkanlığını Geliştirme,”
Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:216, 1995.

Güleryüz, Hasan. **İlkokuma – Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayınları, 2000.

Gün, Hasan. “Eğitim – Öğretimde Program – Öğretmen – Ödev Üçlüsü,”
Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 213, 1995.

Güneri, Mehmet. “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması,” Eskişehir: **Anadolu Üniversitesi Yayınları**, 1987.

Güneş, Firdevs, Hayati Akyol ve diğerleri. **İlköğretim Türkçe Dersi (1.-5. Sınıf) Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara:MEB, 2005.

_____, Firdevs. **Uygulamalı Okuma – Yazma Öğretimi**. Ankara: Ocak Yayınları, 2000.

_____, Firdevs. **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları, 1997.

Gray, S. William. **Okuma ve Yazma Öğretimi**. (çev: Nejat Yüzbaşıoğulları). İstanbul: MEB, 1975.

Helvacı, Kadir. **İlkokuma Yazma Öğretmen Kılavuzu**. Ankara: Özgün Matbası, 2000.

Işık, Şenay. “İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Düzeyleri,” **İnönü Üniversitesi**, 1993.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara:Nobel Yayınları, 2003.

Kaya, Hasan. İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği. Ankara: **Ankara Üniversitesi Yayınları**, 1985.

Kılıç, Abdurrahman. “İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkinliği.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara:**Hacettepe Üniversitesi**, 2000.

Kırca, Adnan. “Eğitilebilir Zihinsel Engelli 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Başarısı.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 1999.

Köksal, Kemal. **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayınları, 1999.

Kuzgun, Yıldız. **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. Ankara: ÖSYM Yayınları:9, 1988.

Maviş, Adil. **Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri.** İstanbul: Hayat Yayınları, 2002.

Nas, Recep. **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi.** Bursa: Ezgi Yayınları, 1999

Öney, Banu. “Türkçe İngilizce Okumada Şifreleme ve Okuma – Anlama, Harf –Ses Uyuşmasındaki Düzenin Etkisi.” **Birinci Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 1991.

Özçiçek, Necati. “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: **Ankara Üniversitesi**,1993.

Özyürek, Leyla. “Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları,” **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları**, Sayı:153, 1987.

Pars Vedide Baha ve Cahit Baha. **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi.** İstanbul: Maarif Yayınevi, 1954.

Ruşen, Mustafa. **Hızlı Okuma.** Ankara: 1991.

Selçuk, Esin. “İngilizce Dersine Karşı Tutum İle Bu Derste Ki Akademik Başarı Arasındaki İlişki.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: **Abant İzzet Baysal Üniversitesi**, 1997.

Sever, Sedat. “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişkiye Etkisi.” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: **Ankara Üniversitesi**, 1993.

Şenel, Hatice G. “Öğretmenlerin İlkokuma – Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler,” İlköğretim-online, Sayı:3, 2002.

Şengönül, Turhan. “İzmir’de Orta Öğretim Kuruluşlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler”, **Ege Üniversitesi**, 1995.

Tatlıcan, Ümit. Orta Öğretimde Başarı, Sosyo – Ekonomik Durum İlişkisi. **Ege Üniversitesi**, 1990.

Tazebay, Atilla. **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1997.

Tura, S. Sansa. “Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri.” **Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi**, Sayı:379-380, 1983.

Uçar, K. “Özgür Doğan. “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkinliğinin Karşılaştırılması.” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: **Niğde Üniversitesi**, 2001.

Uluğ, Fevzi. **Okulda Başarı**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1993.

Yaman, Banu. “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğinin Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi.” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Adana: **Çukurova Üniversitesi**, 1999.

Yangın, Banu. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayıncılık, 2002.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Öznur YILMAZ

Sürekli Adresi: Yoncalı Kasabası Bulanık / MUŞ

Doğum Yeri ve Yılı: Ankara – 1981

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Çalışkanlar İlköğretim Okulu, 1992

Ortaöğretim: Yıldırım Beyazıt Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, 1999

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2003

Anabilim Dalı: Sınıf Öğretmenliği

Bilim Dalı: İlköğretim Bölümü

Çalışma Hayatı: Muş İli Bulanık İlçesi 75. Yıl Yoncalı İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Ek 1

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ**AÇIKLAMA**

Sevgili Öğrenci,

Bu testte etrafı çizgi ile çevrili olay yazıları vardır. Yazıların altında da yazı ile ilgili sorular vardır. Bu soruları aşağıdaki örneğe uygun olarak yapınız.

—Anne, babam Ali’ye bir at aldı. Ata ot aldı. Bir de kova aldı. Ali de ata ot verdi. Kovayla su verdi.

1. Babası Ali’ye ne aldı?

- ☒ a. At
- b. Eşek
- c. Köpek
- d. Kuş

2. Ali ata ne verdi?

- a. Şeker
- b. Ekmek
- c. Et
- ☒ d. Ot

Yazıda babasını Ali’ye at aldığı anlatılıyor. Bunun için birinci sorudaki “a” harfinin etrafı çevrilmiştir. Yazıda Ali’nin ata ot verdiği anlatılıyor. Bunun için ikinci soruda “d” harfinin etrafı çevrilmiştir.

Bu testte 20 soru vardır. Süreniz 30 dakikadır.

Başarılar Dilerim.

Öznur YILMAZ

*Açıklama uygulayıcı tarafından yapılacaktır.

AD ve SOYAD:

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Bir zamanlar küçük mü küçük, sevimli mi sevimli bir kız varmış. Herkes onu çok severmiş. Annesi ona kırmızı bir başlık dikmiş. Bu başlık kıza öyle yakıştıyormuş ki, gel zaman git zaman herkes onu “Kırmızı Başlıklı Kız” diye çağırmaya başlamış.

1) Bu yazının başlığı ne olabilir?

- a. Kırmızı Başlıklı Kız
- b. Küçük Sevimli Kız
- c. Güzel Giysili Kız
- d. Sevilen Kız

2) Bu kız nasıl biriymiş?

- a. Çalışkan ve dürüst
- b. Tombul ve tatlı
- c. Şımarık ve çirkin
- d. Küçük ve Sevimli

AD ve SOYAD:

Çok eskiden yoksul bir köylü aile varmış. Bu köylü ailenin çocuğunun boyu bir parmak kadarmış. Ailesi ona “Parmak Çocuk” adını takmış. Ailesi her şeyi yapmış ama çocuğun boyu bir türlü büyümemiş.

3) Bu yazının başlığı ne olabilir?

- a. Çocuk
- b. Parmak Çocuk
- c. Yaramaz Çocuk
- d. Köylü ve Çocuğu

4) Bu yazıda ne anlatılıyor?

- a. Yoksul Köylü ve Karısı
- b. Parmak Çocuğunun Arkadaşları
- c. Parmak Çocuk ve Ailesi
- d. Köylünün Yaptığı İşler

AD ve SOYAD:

Ahmet, okuldan gelince televizyon izlermiş. Ahmet'lerin televizyonu bozulmuş. Ahmet televizyon olmayınca ödevlerini yapmış. Annesi Ahmet'e kitap almış. Ahmet ödev yapınca öğretmeni ona pekiyi vermiş.

5) Ahmet, okuldan gelince ne yaparmış?

- a. Televizyon izlermiş
- b. Kitap okurmuş
- c. Uyurmuş
- d. Oyun oynarmış

6) Ahmet'e kitabı kim almış?

- a. Öğretmeni
- b. Babası
- c. Arkadaşları
- d. Annesi

AD ve SOYAD:

Hava çok soğuktu. Ömer kartopu oynadı. Üşüttü hasta oldu. Annesi ona çorba yaptı. Ayşe Ömer'e çay verdi. Babası Ömer'i doktora götürdü.

7) Ömer'e çorbayı kim yaptı?

- a. Ayşe
- b. Annesi
- c. Babası
- d. Büyükkannesi

8) Ömer'in babası ne yaptı?

- a. Çorba yaptı
- b. Ömer'e ilaç verdi
- c. Ömer'i doktora götürdü
- d. Kartopu oynadı.

AD ve SOYAD:

Cemil kırdada bir ağacın altında oturdu. Karagözlü kuzu da akşama kadar oynaya oynaya yoruldu. Sonra Cemil'in yanına geldi. Ayaklarının altına kıvrılıp yattı.

9) Cemil ve kuzusu nereye gittiler?

- a. Kıra
- b. Eve
- c. Bahçeye
- d. Parka

10) Karagözlü kuzu ne zamana kadar oynadı?

- a. Geceye kadar
- b. Sabaha kadar
- c. Öğlene kadar
- d. Akşama kadar

AD ve SOYAD:

Ali'nin mahallelerinde bir çocuk bahçesi vardı. Ali'nin annesi güzel havalarda, her hafta Çarşamba günü Ali'yi, Suna'yı ve ablası Selma'yı çocuk bahçesine götürürdü.

11) Ali'nin annesi Ali'leri nereye götürürdü?

- a. Sinemaya
- b. Çocuk bahçesine
- c. Okula
- d. Tiyatroya

12) Ali hangi günler çocuk bahçesine giderdi?

- a. Pazartesi
- b. Salı
- c. Çarşamba
- d. Perşembe

AD ve SOYAD:

Yoksul bir kunduracı varmış. Bu kunduracı çok çalışkan ve dürüst bir insanmış. Ama öyle bir yaşlanmış ki ne denli çalışırsa çalışsın kendini geçindirecek parayı kazanmamaya başlamış.

13) Kunduracı nasıl bir insanmış?

- a. Akıllı
- b. Dürüst
- c. Yalancı
- d. Tembel

14) Kunduracı neden para kazanamıyormuş?

- a. Tembel bir kunduracı olduğu için
- b. Ayakkabı yapacak malzemesi olmadığı için
- c. Yeni bir işle uğraştığı için
- d. Yaşlandığı için

AD ve SOYAD:

Anneler günü için Ufuk kır çiçekleri topladı. Ayşe de güzel bir kart hazırladı. Ufuk ile Ayşe, kır çiçekleri ile kartı annelerine verdi. Anneleri çok sevindi. Ufuk ile Ayşe'yi öptü.

15) Ayşe annesine nasıl bir kart aldı?

- a. Güzel
- b. Büyük
- c. Kırmızı
- d. Beyaz

16) Ufuk ile Ayşe annelerine neden hediye aldılar?

- a. Çocuk bayramı olduğu için
- b. Kurban bayramı olduğu için
- c. Anneler günü olduğu için
- d. Yeni yıl olduğu için

AD ve SOYAD:

Bir varmış, bir yokmuş. Bir çiftçi varmış. Bu çiftçinin bir de atı varmış. Bu at uzun yıllar çiftçiye canla başla hizmet etmiş.

17) Bu yazıda ne anlatılıyor?

- a. Çiftçinin hayatı
- b. Atın hayatı
- c. Çiftçinin karısı
- d. Çiftçi ile atı

18) Yazıda anlatılan “**canla başla hizmet etmiş**” ne demektir?

- a. Hep çiftçiye bağlı kalmış
- b. Çiftçi için çok çalışmış
- c. Çok yemek yemiş
- d. Çiftçiye zarar vermiş

AD ve SOYAD:

Ali, iyi yürekli bir çocuktur. Bir gün otlar arasında bir tavşan gördü. Tavşan acı içinde kıvranıyordu. Ali yavaşça ona yaklaştı ve tavşana yardım etti.

19) Ali tavşana nasıl yaklaşmış?

- a. Hızla
- b. Zıplayarak
- c. Yavaşça
- d. Bağırarak

20) Yazıda sözü edilen “**iyi yürekli çocuk**” sözünden ne anlıyorsunuz?

- a. Başkalarına kötülük düşünmeyen çocuk
- b. Başkalarına yaramazlık yapan çocuk
- c. Başkalarına bağırarak konuşan çocuk
- d. Başkalarına sevimli davranan çocuk

Ek 2

SINIFIMIZ

Burası bizim sınıfımız. Güzel ve tertemiz. Sıralar, masalar düzen içinde. Her yer pırıl pırıl. Sınıfımızı hep böyle isteriz.

Tam karşımızda Atatürk'ün resmi var. Biz girince Atatürk gülümser, bakışları üzerimizdedir. Doğru ve güzel şeyler yaptığımızda sevinir, yanlışlık görürse üzülür.

Sınıflardan en güzeli bizim sınıfımızdır. Sınıfımızı çok severiz. Arkadaşlarımızı kardeşlerimiz sayarız.

* Bu metin ile öğrencilerin doğru okuma puanları elde edilmiştir.

Ek 3

AD ve SOYAD:

KIŞ EĞLENCESİ

Yeni yıl geldi. 1 Ocak günü tatil oldu.
O gün çok kar yağdı.

Ceren ile Ceyda, kartopu oynadılar.

Ali, kardan adam yaptı. Emel, ona
kartopu attı. Işık, kızak kayd.

İpek, bir avuç kar yedi ve şu bilmeceyi
sordu: “Kuşa benzer, kanadı yok. Bir avuç
yedim, tadı yok!” dedi.

- Bu metin ile öğrencilerin dakikada okudukları sözcük sayısı elde edilmiştir.