

67214

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA DÜZEYLERİ ve DİKKAT
ÖZELLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ
(ANKARA İLİNDE BİR ARAŞTIRMA)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ziya SELÇUK

Hazırlayan
Metin GÜNEŞ

ANKARA-1997


T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOĞUMANTASYON MERKEZİ


Gazi Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Metin GÜNEŞ'e ait "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan  Doç. Dr. Ziya SELÇUK

Üye  Doç. Dr. Serdar ELKAN

Üye  Doç. Dr. Hakan BACANLI

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin dikkat özellikleri ve okuma düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, öğrenci dikkati ve okuma düzeyidir. Bağımsız değişkenler ise; öğretmen yargısı, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeydir.

Araştırmanın örneklemini, 1995-1996 eğitim öğretim yılında, Ankara merkezindeki, Altındağ, Mamak ve Çankaya ilçelerinden random olarak seçilmiş üç okul ve bu okulların birinci sınıflarındaki 120 öğrenci ile öğretmenleri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada öğrenci dikkat düzeyini ölçmek için dikkat testi, öğrencilerin okuma düzeylerini ölçmek için,okuma hata puanı tekniği uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablolaştırılmış ve değişken özelliklerine göre tasnif edilmiştir. Elde edilen verilerden yararlanarak şu istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Elde edilen veriler, değişkenlerin niteliğine göre t testi, tek yönlü varyans analizi, ki-kare ve korelasyon teknikleriyle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde SPSS paket program kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Kız öğrencilerin elde ettikleri dikkat düzeyi toplam puan ortalamaları ile erkek öğrencilerin elde ettikleri toplam puan ortalamaları arasındaki fark anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$).

2. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p<0.01$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin dikkat düzeyleri de yüksektir.

3. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bulunan fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p<0.01$). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır.

4. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır ($p<0.01$).

5. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($p>0.01$).

6. Öğretmen yargıları öğrencilerin cinsiyetlerine bağımlı değildir ($p>0.05$).

7. Öğretmen yargıları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>0.05$).

8. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.35$). Dikkat düzeyi yüksek olanların okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır.



SUMMARY

In this study, characteristics of elementary school students' attention (in terms of some variables) are examined. Student attention and, reading miscue used as dependent variable in this study. Independent variables are: reading miscue score, teacher judgment, sex, and socio-economic status.

This study was conducted in Altındağ, Mamak, and Çankaya, suburban of Ankara, during 95-96 academic year. Three schools are randomly selected and 120 first grade students and teachers are used.

In this study, attention test is used to measure student attention level, Informal reading inventory is used to measure student's reading level.

Datas are organized on tables according to their variable characteristics. (t) test, one-way, analysis of variance technique, chi-square and correlation technique are used to analyze the datas.

Results are summarized below:

1. The difference between total sum of attention level score in the girls and total sum of attention level score in the boys is unmeaningful ($p > .05$).

2. Significant difference are found between student attention level and their socio-economic status ($p < .01$). Students whose socio-economic status are high, they have a higher attention level.

3. Significant differences are found between student's and socio-economic status ($p < .01$). Students whose socio-economic status is high, they also have a higher reading level.

4. Significant differences are found between student attention level and teacher judgment ($p < .01$).

5. There wasn't significant differences between student reading level and teacher judgment ($p > .01$).

6. Teacher judgment and sex are not related.

7. There isn't significant relationship between teacher judgments and student socio-economic status ($p > .05$).

8. There is significant relationship between student attention level and reading level ($r=0.35$). Student whose attention level is high, they have a higher reading level.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar	ix
ÖNSÖZ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi	30
Alt Problemler.....	30
Denenceler.....	30
Sınırlamalar.....	31
Tanımlar.....	31
Araştırmanın Önemi.....	31

BÖLÜM II

İlgili Yayın Ve Araştırmalar.....	33
-----------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	38
Araştırma Modeli.....	38
Evren.....	38
Örnekleme.....	38
Veri Toplama Araçları.....	39
Okuma Hata Puanı Tespiti Tekniği.....	39
Dikkat Testi.....	42

Öğretmen Yargısı.....	43
Verilerin Toplanması	43
Verilerin Analizi.....	44

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM.....	45
------------------------	----

BÖLÜM V

Sonuç Ve Öneriler.....	54
KAYNAKÇA.....	57
EKLER	61

Ek 1:Dikkat testi formu



TABLolar

<u>TABLO NO</u>	<u>Sayfa No</u>
I. Örnekleme Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	38
II. Kız ve erkek öğrencilerin toplam dikkat düzeyi puan \bar{X} , S, n ve t değerleri	45
III. Dikkat düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin varyans analizi	46
IV. Okuma düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin varyans analizi	47
V. Dikkat düzeyi ve öğretmen yargısı puan ortalamaları varyans analizi	48
VI. Öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargısı puan ortalamaları varyans analizi	50
VII. Cinsiyet ve öğretmen yargısı puanları	51
VIII. Sosyo-ekonomik düzey ile öğretmen yargısı puanları	52

ÖNSÖZ

Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Yüksek Lisans Çalışma Programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, öğrencilerin dikkat özellikleri ve okuma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Birinci bölümde problem durumu açıklanmış, amaç, denenceler, önem ve ilgili yayınlar özetlenmiştir. İkinci bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları uygulama ve verilerin değerlendirilmesinden söz edilmiştir. Verilerden elde edilen bulgular üçüncü bölümde açıklanmış, yorumlaması ise dördüncü bölümde yapılmıştır. Araştırmanın özeti, sonuç ve öneriler ise beşinci bölümde yer almıştır. Son bölümde ise kaynakça ve ekler verilmiştir.

Bu araştırmanın, bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmam boyunca, yönlendirmeleriyle yol gösteren, tez danışmanım sayın Doç. Dr. Ziya SELÇUK'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmam boyunca, benim her zaman yanımda olan, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen başta eşim, arkadaşlarım ve bu araştırmaya emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Kasım 1997

Metin GÜNEŞ

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayıltı, tanımlar ve sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

Eğitim, insanlığın doğuşundan beri daima olagelmıştır; günümüzde de uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda süregelmektedir (Varış 1976: 10). Çağımız toplumlarında bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi sonucu toplumlar arası kültürel etkileşim artmakta, herhangi bir ortamdaki yenilik hızla yayılmaktadır. Dolayısıyla bireylerin toplumlara etkin uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı çoğaldığı gibi, aynı zamanda bazı kavramlar, ilkeler, uygulamalar bile değişikliğe uğramaktadır. Hızla değişen dünyada istendik davranışların yüksek verimle kazanılması gereği, plan ögesine ağırlık vermeyi bir başka deyişle planlı eğitim yolu ile istendik davranışların verimlice kazanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Davranışların kasıtlı kültürleme süreci ile belli yetkinlik düzeyinde, yüksek verimle kazandırılması beklenmekte; buna karşın ülkemiz eğitim sisteminde yer alan çeşitli düzey ve türdeki okulların istendik davranışları tam olarak kazandıramadıkları gözlenmektedir. “Eğitim sisteminin çeşitli düzey ve türlerinde, sınıf geçme esaslı öğrencilerin istendik davranışları tam olarak kazanmasına dayalı olmadığı gibi öğrenme düzeyini yükseltmek için öğrencilere ek öğrenme zamanı ve kaynakları sağlamalıdır” (Ertürk 1984: 12).

Bloom (1979: 5)’a göre “Yüzyıllardır seçicilik ve eleyicilik fonksiyonuna sahip olan eğitimi bu özelliğinden kurtararak bilimsel güçlerin israfına engel olmak gerekmektedir”.

Eğitim günümüzde eğitimciler tarafından “davranış değiştirme süreci” olarak yaygın kabul görmektedir (Bloom 1979: 5). Ertürk (1984: 12) eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yolu ile ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bireyin davranışındaki bu değişme ise bireyin yeni davranışlar kazanması şeklinde olabileceği gibi istenmeyen davranışların değişikliğe uğraması şeklinde de olabilir. “Eğitim, gelişi güzellikten uzak, planlı ve maksatlı davranış değiştirme süreci niteliğini kazanmış dinamik bir bütündür (Bilen 1993: 2). Bir başka deyişle eğitim, geğerli öğrenimleri oluşturma sürecidir. İstendik davranışları, öğrencilere davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak belli yetkinlik düzeyinde ve verimliye kazandırmaya çalışan kurum ise “okul”dur.

Günümüzde lkeler ağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak, teknoloji, teknik ve bilim alanlarında ilerlemek için büyük çaba göstermektedir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile okur yazarlık ve iyi eğitilmiş insan nüfusu oranları arasında yakın bir ilişki olduğu da bilinmektedir. Bunun bilincinde olan ülkeler okur-yazar ve iyi eğitilmiş insan gücünü artırmak için büyük çabalar sarfetmektedir. Bu nedenle günümüzde okuma-yazmayı bilmek bir zorunluluk halini almış ve okuma yazma eğitimi üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur.

Okumak, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kavramaktır. şu halde okumak basit bir çözümleme tekniği değil, tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Okuma insanın ruhsal ve kültürel yönlerden gelişiminde önemli yer tutmaktadır. İnsanın yaşamı, okuma yoluyla daha anlamlı bir hale gelmektedir.

Okunanı anlama aslında yazarın düşüncelerini, kendi szcklerimizde yeniden biimlemedir. Yaşama isteği duyan her insan düşünce ve dil gücünü beslemek için sürekli olarak okumak zorundadır. Okuyan insan dil ve zihin ile meydana getirdiği sonuçlara daima daha iyi bir biçim vermeye ve böylece gelişme yolunda sürekli çaba göstermeye eğilimlidir. Her alandaki çalışmalarda okuma bilen insanla, okuma bilmeyen insanlar arasında önemli ayrımlar meydana geldiği söylenbilir. Çağdaş bir

toplumda yaşayan bireyin kalkınmakta olan bir ülkede yaşayan bireye oranla yüz kat daha fazla bilgi ile donatıldığı ve bu bilginin yüzde altmışının okuyarak kazanıldığı tahmin edilmektedir.

Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişimlerin etkisiyle bilgi hızla artmakta birey ve toplum üzerindeki fonksiyonları değişmektedir. Çağdaş toplum bilgi toplumu niteliği kazanmış, bilginin sermayeye göre önemi artmıştır. Bilgi maddi yatırımlara göre daha önemli rol oynamaya başlamıştır. Bilgiyi toplamada ve elde etmedeki en önemli faktörlerden biriside okumaktır. İnsanlar daha çok öğrenmek ve daha fazla bilgi sahibi olmak için daha çok okumak zorundadırlar.

Özellikle 1960'lı yıllardan beri okur yazarlık oranının yükseltilmesi, kalkınmak için bir önşart olarak düşünülmektedir. Başka bir deyişle başarılı bir kalkınma, bir toplumu değişim bilincine kavuşturmaya dayanır. Değişim bilincine kavuşmanın ilk adımı da okuma öğrenmektir. Kalkınma süratle bulunan yeniliklerin meydana getirdiği bir değişikliktir. Öyleyse fikirler bulmakta yada yenilikleri uygulamakta başarısız olan bir ülke kuşkusuz, günümüz kalkınmasında geride kalır. Yeni fikirler bulmanın yada yeni fikirleri başarılı bir şekilde uygulayabilmenin yolu da okumayı öğrenmeden geçer. Ekonomik büyüme, yeni bilimsel bilgilerin birikimi ve bu bilimsel bilgilerin teknolojiye uygulanmasından ibarettir. Yeni bilgiler edinmenin ve bu bilgileri teknolojide uygulamanın anahtarı da okumaktır. Okuma ile ekonomik büyüme siyasal gelişme ve toplumsal değişme kısaca kalkınma arasında doğrusal ilişkiler olduğunu söyleyebiliriz. Böylece görülüyorki toplumsal ve ekonomik gösterimler okuma oranı yükseldikçe olumlu, düştükçe olumsuz yöne doğru gelişmektedir (Kaya 1989: 38).

Okumanın somut olarak insan yaşamındaki etkisinin en belirgin örneğini okul yaşamında görmekteyiz. Çocuk daha okula ilk adımını attığında öğreneceği ilk şeylerden birisinin okuma yazma olacağını hisseder. İlk yıllardan itibaren okumanın yaşamındaki önemini sonraki yıllarda giderek dahada artan bir biçimde kavrar.

Günümüzde öğretim araçlarının gelişmiş olmasına karşın, yinede öğrenim büyük ölçüde okumaya dayanmaktadır. Hemen bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, okuma, öğretim programlarını oluşturmaktadır diyebiliriz. Okulda

öğrenme özellikle günümüzdeki sınıf eğitiminde hızlı, doğru ve anlayarak okumaya bağlıdır. Bunun olmayışı veya yetersiz oluşundan dolayı birçok öğrenci öğrenimi bırakmakta veya devam ettirse bile başarısız olmaktadır. Türkiyede temel okuma becerileri ilk okulda kazandırılmaktadır. Nitekim ilk öğretim amaçlarından biride “Öğrencilere Türkçeyi doğru ve açık bir şekilde konuşur, okur ve yazar” hale getirmektir (MEB: 1968).

OKUMANIN TANIMI

1960’lı yıllarda Borel Maissonny okumayı, “yazılı bir işareti anlamlı bir biçimde seslendirmek”olarak tanımlamış ve bu sürecin iki açıdan ele alınabileceği vurgulamıştır. Maissonny’e göre birey okuma sırasında bir dizi işaret seslendirir, yani bir şifre çözümüleme tekniği kullanılır. Bir diğer açıdan ele alındığında ise okuma işlemi sırasında bu yazılı işaretleri anlamlı bir şekilde seslendirilmesi de önem taşımaktadır (Razon 1987: 16).

Okuma; yazmayı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemi olarak da tanımlanmaktadır (TDK 1983: 111).

Harris ve Smith’in (1972) ise okuma tanımları şöyledir; “Okuma, okuyucunun yazılı bir mesajla iletişim kurması amacıyla yönlendirilmiş bir dizi düşünce işlemleri sürecidir”. Yazarlar bu tanımlarındaki “bir dizi düşünce işlemleri” ile zihinsel ve algısal becerilerin okuma sürecinde rol oynadığını vurgulamak istediklerini de belirtmektedirler (Cohen, Plakson 1980: 365).

Yukarıdaki tanımlara benzer okumayla ilgili pek çok tanım ve açıklamalar vardır. Bu tanımların içerikleri arasında en yaygın olan özelliklerinden biriside okumanın pek çok farklı becerileri kapsayan karmaşık bir davranış olduğu inancıdır. Okuma süreci incelendiğinde birçok zihinsel mekanizmanın bu sürece katıldığı ve bunların aynı anda eşgüdüm içinde çalıştıkları görülür, okuma süreci sırasında etkin rol oynayan zihinsel mekanizmalar arasında hafıza, dikkat, işitsel algılama, üst düzey dil becerilerinin kullanımı vb. birçok mekanizma sayılabilir (Smith 1984: 3).

OKUMANIN GELİŞİMİ

Okuma genellikle “her bir evrenin bir sonraki evrenin temelini oluşturduğu bir dizi evrensel gelişim” olarak görülür (Cohen, Plakson 1980: 365). Bir başka deyişle okuma, “gelişimsel ve hiyerarşik bir süreçtir” (Tansley, Pankhurst 1985: 130).

Okuma ile ilgilenen uzmanlar okuma gelişimini anlamaya yönelik yaptıkları çalışmalarda okuma gelişimini aşamalar halinde gösteren modeller geliştirmişlerdir. Uzmanların okuma sürecini anlamaya yönelik geliştirdikleri modellerin bir kaçını tarihsel bir perspektif çinde incelemekte yarar vardır.

Okuma becerisinin edimini açıklamaya yönelik çalışmalar yapan araştırmacılardan birisi Hinshel Wood’dur. Bu araştırmacı 1900’lü yılların başlarında okuma ediminin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmiş ve bu aşamaları şöyle tanımlamıştır;

İlk aşamada alfabedeki herbir harf görsel hafızaya, kelimelerin yazımı da işitsel hafızaya kaydedilir. İkinci aşamada birey kelimeleri, harfleri teker teker yazarak okuyabilir. Üçüncü aşamada ise görsel hafızaların yüklenmesi ve yavaş yavaş edinim yer alır. Bu aşama geçildiğinde birey harfleri tek tek analiz ederek değil de her kelimeyi ayrı bir resim olarak tanıyarak okuyabilir (Tansley, Pankhurst 1985: 130).

1980’li yıllarda Miles ve Ellis’in okuma bozukluğunu “kelime kodlama bozukluğu”olarak tanımlayan tezleriyle Hinshel Wood’un ilk aşaması arasında çok büyük benzerlikler bulunduğu görülmektedir (Tansley, Pankhurst 1985: 130).

Tansley ve Panckhurst, Vernon’un okumayı öğrenim aşamalarını şöyle aktarmaktadır; “okuma ilk aşamada tek tek harflerin şekillerinin ayırımının yapılması ve tanımlanması, ikinci aşamada ses şekil eleştirilmesinin yapılması, daha sonra ise karışık düzensiz bileşimlerin öğrenilmesi ve de tek tek kelimeleri guruplayarak anlamlı cümlelerin yapılmasını gerektirir.” (Tansley, Pankhurst 1985: 130).

1970 yılında Harris'in geliştirdiği okuma gelişim aşamaları okuma sürecinin gelişimsel aşamalardan oluştuğu varsayımıyla hareket eden yaklaşıma bir örnek teşkil eder. Harris'in geliştirdiği okuma gelişim aşamaları şunlardır;

1. Aşama: Okumaya hazır olma
2. Aşama: Okuma edinimine başlama (nasıl okuyacağını öğrenme)
3. Aşama: Okumanın başarılması ve hızlıca gelişmesi
4. Aşama: Temel okuma becerilerinin zenginleştirilmesi
5. Aşama: Üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi (Lerner 1976: 235; Cohen, Plakson 1980: 366)

1. Okumaya hazır olma

Birinci aşama doğum ile başlar ve okumanın başlangıcına kadar sürer. Bu aşamada dinleme ve konuşma gibi dil becerilerinin, motor becerilerin, işitsel ve görsel algılamanın, kavram gelişiminin ve dikkatini bir konu üzerinde odaklaştırabilme becerilerinin okumayı öğrenebilmek için yeterli olgunluğa ulaştığı bir dönemdir (Lerner 1976: 235).

2. Okuma edinimine başlangıç

Bu aşama genellikle ilkokul birinci sınıfta geçerlidir. Bununla beraber çocukların bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurduğumuzda bu aşamayı kimi çocuğun ana okulu düzeyinde, kimisinin de ilkokul ikinci yada üçüncü sınıf düzeyinde geçtiği görülür.

Bu aşamadaki çocuklar tipik olarak görsel kelime dağarcığını geliştirmeyi, harflerin görsel sembolleri ile seslerini eşleştirmeyi ve bir sayfadaki satırları soldan sağa doğru izlemeyi öğrenir (Lerner 1976: 236).

3. Okuma becerilerinin hızlı gelişimi

Bu aşama bir önceki aşamanın gelişmiş hali ve uzantısı olarak ilkokul 2. ve 3. sınıf düzeyinde ortaya çıkar. Artık bu aşamada çocuk üst düzey kelime tanıma becerilerini hızla geliştirir. Farklı tipteki bağlam ipuçlarını kullanmada başarılı hale gelir ve sessel-yapısal analiz teknikleri oluşturur. Böylece çocuk öğrendiği sessel genellemeleri geliştirir. Bu aşama daha sonraki okuma gelişiminin temellerini oluşturur (Lerner 1976: 236).

4. Temel okuma becerilerinin zenginleştirilmesi

Bu aşamaya ilköğretimin ortalarına doğru ulaşır ve bu aşamada çocuk alt sınıflarda edindiği temel becerilerini geliştirerek zenginleştirir. Artık çocuk zevk için okumaya başlar fakat halen bu süreç içinde yer alan kurmaca metinlerin dışında kalan yazılı metinleri okumak için yönlendirmeye ihtiyaç duyar (Lerner, 1976: 236).

5. Üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesi

Okuma becerilerinin gelişimi ilkokuldan sonra da devam eder. Bu okumada problemi olmayan çocukları içinde geçerlidir. Öğrencinin etkili bir okuma becerisi edinebilmesi için ortaokul ve lise yılları süresince de rehberliğe ihtiyacı vardır. Aslında okuma becerileri hiçbir zaman mükemmel bir hale gelmez. Kişi üniversite öğrenimi sırasında ve yetişkin hayatta bile üst düzey okuma becerileri geliştirmeye devam eder. Daha üst düzey okuma-anlama becerilerinin gelişimi, çalışma becerilerinin gelişimi, okuma hızında artış ve farklı amaçlarda okumadaki esneklik becerisinin gelişimi, orta öğretimin sorumluluğundadır (Lerner 1976: 236).

Etkili okuma becerilerinin kazanılması yolunda atılması gerekli adımları tanımlayan Harris'in de vurguladığı gibi "okuma edimine başlangıç" aşaması gelişimin diğer aşamalarına bir zemin teşkil etmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

OKUMA SÜRECİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Okuma becerisinin kullanımında olduğu kadar edinimi sırasında da görsel, işitsel algılama, hafıza, üst düzey dil becerileri, dikkat vb. gibi birçok zihinsel mekanizmanın eşgüdüm içinde çalıştığı iyi okuyucularda “okuma nasıl olur?” sorusuna cevap arayan araştırmacılar bunu açıklamaya yönelik üç yaklaşım geliştirmişlerdir. Bunlar; okumayı aşağıdan yukarıya bir süreç olarak gören yaklaşım, okumayı yukarıdan aşağıya bir süreç olarak gören yaklaşım ve okumayı etkileşimsel bir süreç olarak gören yaklaşımdır.

1. OKUMAYI AŞAĞIDAN-YUKARIYA BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM

Problemsiz okuyucularda okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayan birinci görüştekiler okumayı “aşağıdan-yukarıya” bir süreç olarak tanımlarlar. Bu görüşe göre okuyucu yazılı metni şu aşamalardan geçerek okur; okuyucu sayfada bulunan ilk kelimeye yönelir ve bu kelimeyi görsel sistem aracılığı ile harf harf analiz eder, kelimeye yer alan her harf sese dönüştürülerek kelime sessel olarak ifade edilir, kelimenin sessel olarak ifade edilmesi okuyucunun hafızasında kayıtlı olan anlama ulaşmayı kolaylaştırır, bu şekilde cümlede yer alan bütün kelimeler analiz edilir ve sonra cümlenin anlamı yüklenir (Jorm 1985: 22).

Bu görüşün aşağıdan yukarıya olarak adlandırılmasının nedeni okuyucunun okumaya aşağıdan, yani, metni kelime düzeyinde, kelimeyi de harf düzeyinde ele alıp harfleri tek tek tanıyıp analiz ederek başlaması, üst seviyelere (yukarı) doğru, parçanın anlamını verinceye kadar çıkmasıdır. Okumayla ilgili bu görüş oldukça düzenli ve mantıklı görülmeyle beraber, bu görüşün eleştiri aldığı noktalar olduğu da belirtilmektedir.

2. OKUMAYI YUKARIDAN-AŞAĞIYA BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM

Okumanın nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir diğer görüş diğerine karşıt olarak geliştirilmiş olan okumanın “yukarıdan-aşağıya” doğru işleyen bir süreç olduğu

görüştür. Bu görüşe göre okuyucu öncelikli olarak yazılı sayfadakilere beklentilerince yönelir. Okuyucu genel dünya bilgisini, dil bilgisini okumakta olduğu sayfadakilere beklentilerince yönelir. Yani okuyucu genel dünya bilgisini, dil bilgisini ve okumakta olduğu sayfada bulunan bilgilerle ilgili bilgisini kullanır. Okuyucunun bu beklentileri umduklarını ya doğrulayacak yada çürütecek şekilde yönlmesine yol açar. Aşağıdan-yukarı görüşünün tersine okuyucu harf harf ya da kelime kelime ilerlemek yerine sadece beklentiyle ilgili seçerek okur.

Okumayı yukarıdan-aşağıya bir süreç olarak gören görüş ile okumayı aşağıdan yukarı bir süreç olarak gören görüş birbiriyle karşılaştırıldığında okumayı yukarıdan - aşağıya bir süreç olarak gören görüş daha basitleştirici ve süreci hızlandırıcı bir görüş olma özelliği taşımaya rağmen bazı açılardan yetersizlikleri olduğuda görülür. Bu görüşe karşı olarak ileri sürülen tartışmaya göre sadece bu süreçle okuyan birisi için okumada etkililik sağlanamayacaktır. Okunan parça ile ilgili sürekli olarak beklentiler geliştirip onları sayfa üzerinde sınamak okuyucu için çok etkisiz bir yol olarak görülmektedir (Jorm 1985: 23).

3. OKUMAYI ETKİLEŞİMSEL BİR SÜREÇ OLARAK GÖREN YAKLAŞIM

Okumayla ilgili bu iki görüşe karşı üçüncü bir görüş geliştirilmiştir. Günümüzde en çok kabul gören bu görüş okumanın etkileşimsel bir süreç olduğunu savunmaktadır ve bu görüş okumayla ilgili diğer her iki görüşün en iyi yönlerini alarak açıklamalar getirmiştir. Literatür incelendiğinde üçüncü görüşün adının “etkileşimsel görüş” olarak geçtiği görülmektedir. Bu görüşte bilgi aşağıdan başlayarak önce harflerle, sonra kelimelerle, sonra da cümlelerin anlamıyla olacak şekilde ilerleyerek gelişir. Ancak okuyucunun aynı zamanda yukarıdan-aşağıya doğru inen belli beklentileri de vardır. Böylece analiz edilmekte olan cümlelerin anlamıyla ilgili beklentiler süreci daha aşağı kelime seviyesinde etkili olur ve benzer şekilde ele alınan kelimeyle ilgili beklentiler kelimeyi de harf seviyesinde etkiler. Ancak bu son görüşün farklı yönü şudur; beklentileri sadece dili anlamının en üst seviyesinde değil aynı zamanda kelime ve harf tanıma gibi alt seviyelerde de görülür (Jorm 1985: 25).

Bu bağlamda, okumanın en temel amacının okunan metnin anlamını çıkartmak olduğu gerçeğinden hareketle bu amaca ulaşmadaki en önemli aşamanın tek tek kelimelerin anlamlarını bilmek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bunun yukarıda belirtilen etkileşimsel görüş paralelinde okurken her kelimenin anlamını çıkararak okuduğumuz anlamına gelmediğini de hatırlatmakta da yarar vardır.

OKUMA ve ANLAMA İLİŞKİSİ

Okuma, duyumdan algıya, anlamadan muhakeme yeteneğine kadar bütün zihinsel etkinlikleri içeren bir süreçtir (Crowder 1982: 25). Bir şiir okumak ve ondan zevk almak veya bir bilgisayar programı el kitabını okurken anlamaya çalışmakta bir okumadır.

Gibson ve Levin (1975) okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlarlar. Burada anahtar kelime “bilgi” dir. Alfabeyi tanıma, sesleri heceleri çıkarma, bunları birleştirerek kelimeleri doğru olarak okuma beceriside önemlidir. Ancak okumayı meydana getiremez. Okuma, anlama ve yorumlamayı kapsar.

Okumayı öğrenme iki büyük grupta incelenebilir;

1- Yazılı metindeki kelimeleri çözümleme (Decoding)

2- Cümlelerden, paragraflardan anlam çıkarma (Comprehending)

Çözümleme; harf tanıma, harf- ses ilişkisini kurma, parçaları ve kelimenin tümünü meydana getirmek için sesleri harmanlama ve kelimeleri tanımadır.

Anlama; kelimelerin herbirinden anlam çıkarma (Serrantic) anlam bağlamında cümleyi kurma, söz dizini (Syntactic) bağlaşmasında cümleyi kurma, önceki cümlenin özü ile bağlaştırmaktır (Fishbein 1984: 335).

Çocukların çok azı harfleri öğrenmekte güçlükle karşılaşabilir. Asıl güç olan harf ve ses karşılığını öğrenmek bu sesleri birleştirmektedir. Okumaya ilk başlayanlar dikkatini çözümlenede yoğunlaştırdıkları için anlamada başarısızlığa uğrarlar.

Çözümleme becerisini iyice kazanmadan dikkatlerini anlama için yoğunlaştırılırsa bu seferde okuma yanışları görülür.

Çocuk okuma becerisini kazandıktan sonra çözümleme süreci otomatik olarak yürür. Ancak tanımadığı kelimelerle karşılaşınca bilince çıkar. Artık çocuk anlamayı geliştirme stratejilerine ağırlık verir,okuma becerisini ilerletirken de kendisini zihinsel ve dilbilimsel açıdan geliştirir.

Okuma öğrenimine çağdaş yaklaşım anlamayı ilk plana çıkarmaktadır (Robison 1983: 327). Anlama sürecinin önemli unsurları: İyi bir kelime haznesi, genel bilgi ve organize olmuş becerilerdir. Yazı sisteminin fonetik oluşu okumanın başlangıcında kolaylık sağlamaktadır. Okumada ilerledikçe Türkçe ve İngilizce öğrenirken görülen çözümleme hızı farklılığı da ortadan kalkmaktadır.

Okumayı öğrenme, çocuğun en önemli etkinliklerinden birisidir. Okuma zihinsel bir süreçtir, kısa bir mesajdan anlam çıkarma ve çevredeki dünya hakkında bilgi edinmedir. Anlama olmadan okuma hiçbir değer taşımaz. Birçeşit içten konuşma olan okuma, okuyucunun zihin gelişiminde belirleyici rol oynar. Bu nedenle okumayı öğrenen çocuğun düşüncesi dikkati çekecek kadar gelişir. Yaşamdaki diğer kazançlar gibi okuma da bir kez öğrenildikten sonra olağan kabul edilir.

Günümüzde dünyanın pekçok ülkesinde olduğu gibi bizde de kronolojik yaş okuma öğrenimine başlamak için başlıca ölçüdür. Ülkemizde bu ölçü altı yaşıdır. Ülkemizde çeşitli sosyo ekonomik ve kültürel çevrelerde gelişen, aynı yaşlarda okula başlayan çocuklarında ilk okuma ve anlama başarısındaki farklılaşmanın nedenlerini belirlemek, başarısızlık nedenlerini bulmak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması bakımından önemlidir. Okuma-anlama başarısını etkileyen faktörler şunlardır; *fizyolojik faktörler, duygusal faktörler, çevresel faktörler, zihinsel faktörler*

Fizyolojik Faktörler

Genel olgunluk

Cinsiyet

Nörolojik faktörler

Beyin üstünlüğü

Görme

Duyuma konuşma

Duygusal Faktörler

Kişilik

Motivasyon

Çevresel Faktörler

Sosyo ekonomik koşullar

Kültürel koşullar

Zihinsel Faktörler

Zihinsel yaş ve zeka

Algısal yetenekler

Görsel ayırmaştırma, işitsel ayırmaştırma

Algısal gelişim

Ayrıntılı muhakeme yetenekleri (Beard 1988: 65)

Bu konuda otorite olan ve detaylı araştırmalar yapan Downing ve Thockray okuma ve anlamada zihinsel faktörlerin anahtar olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. İlk bakışta okuma çalışmalarında görsel ayırmaştırmanın önemli bir etmen olduğu düşünülebilirdi işitsel ayırmaştırma okuma başarısı ile çok yakından ilişkilidir. Birçok araştırmacının da belirttiği gibi okuma görsel girişli bir dinlemedir. Bir başka deyişle görsel ayırmaştırmadan daha önemlidir.

Margaret Clark 1976 yılında okuyan çocuklarda yaptığı bir araştırmada başarılı olan çocukların çok erken yaşlarda çevredeki yazıları tanıdığına dikkat çekmiştir. Burada çocuklar kelimelerin görsel modellerini belleklerine yerleştirmek suretiyle kelimeleri tanırlar. Kendisiyle konuşulan ve konuşma fırsatı verilen çocuk kelimeleri söyleme ve duyma deneyimleri ne kadar çok olursa o kadar başarılı olur. Margaret Clark, zihinsel açıklığın önemine değinerek erken okuma yazma için kitaplarda deneyim ve okuma hazırlığı becerileri kazandırmanın gerekliliğini vurgular. Clark'ın çalışmaları bize olayın dil gelişimi bağlamındaki önemini hatırlatır. Aynı zamanda kararlı, bir ev ortamında, bu ortamda sadece çocukla konuşma değil, okumaya hazırlık

için ona güvence veren yüreklendiren anne babaya olan gereksinimden söz eder. Çocuklara erken yaşlarda başlayan kitap okuma erken okuma başarısını destekler. Çocukların bir kısmı hikayelerle reklamlarla, harf oyunları ile cezbedilir. Özellikle erkek çocukların araba markaları, televizyon film kahramanları, marketlerdeki maddelerin isimlerine duyarlıdırlar. Belkide herşeyden önce yazının anlamını sezeceği doğal durumların içinde olması en önemli etkidir (Clark 1983: 24).

Okuma öğrenmek için okul öncesinde ailenin çocuğa ayırdığı zamanın değeri çok önemlidir. Bu zaman zarfında çocuğa ailenin yaşamında okumanın yerini hissettirmesi, konuşması, okuması, sorularına yanıt vermesi, bu konuda atılmış olumlu adımlardan biridir.

Okuma yazma gelişimi çocuğun dünyaya geldiği ilk yıllarda başlar. İlk evrelerinde çocuğun ilgisi doğrultusunda hiçbir baskı olmadan ilerler. Çocuk başarı için eline geçen fırsatları değerlendirir. Anne baba ile paylaştığı etkinlikler okuma yazma gelişimindeki mükemmelliği artırır.

Çocuğa hikayeler okumak, anlatmak, fikirlerini söylemek için onu teşvik etmek, dil ile ilgili oyunları oynamak, şiirler yazmak, evde kuklalar yapmak, çevrede olup bitenler hakkında konuşmak çocuğu okuma konusunda yüreklendirmek onu okumaya hazırlar. Okuma öğrenmede çocuğun okuma sürecine getirdiği bilgileri okuma başarısında en büyük etkenlerden biridir.

OKUMA ve ÇOCUK

Çocukların okuma hakkında öğrenecekleri çok şey vardır. Örneğin yazı okunur, resim bakılır, farklı yazılar farklı okunur. Kitaplar önden arkaya doğru okunurken, gazetenin, telefon rehberinin önden arkaya doğru okunması önemli değildir. Görülüyor ki çocuklar okuma hakkında bir takım kuralların varlığını okumaya başlamadan önce kabul ederler.

Çocukların çevresi okur yazar insanlar ve çeşitli yazılar ile kuşatılmıştır. Çevresindeki yazılar yetişkinler tarafından okunduğunda harflerin dizilişi, onların kendilerine sunuluşu, büyükleri, küçükleri, çocukları anlamdan daha çok ilgilendirmektedir. Yani görsel çarpıcı ipuçları kelimeleri okumalarına yardımcı olmaktadır.

Mc Gee ve Lomax, (1986) çocukların harflerin dizilişine hassas oldukları görüşünü desteklemiştir. Bakkal malzemeleri içeren bir listede okuma yazma bilmedikleri halde bazı kelimeleri tanıyarak görsel ipuçlarını anlam ipucu ile birleştirerek okumuşlardır.

Mason (1980) çevredeki kelimeleri okumanın gerçek okuma için önemli bir temel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Çocukların çevrede gördükleri kelimelerle ilgilendiklerini ve sadece bu kelimeleri tanımak değil, yazı ile çağrışım yapan dil ve harf ipuçlarına hassas olduklarına dikkat çekmiştir. Çocukların okuma becerisini kolay kazanabilmeleri için, okuma ile ilgili kurallardan haberdar olmaları gerekmektedir. Burada söz konusu olan yazı ile ilgili kuralları öğrenmektir. Okuma soldan sağa, yukarıdan aşağıya, önden arkaya doğrudur. Aynı zamanda noktalama işaretleri ve tamlamalarda bu gruba girerler. Çocukların kitaplarla ve çevredeki kelimelerle deneyimleri arttıkça bu özellikler dikkatlerini çekmektedir. Ayrıca çocukların okuma sürecinden de haberdar olmaları gerekir. Okuma öğrenmenin önemli safhalarından biri zamanla çocuğun okumasının ne anlama geldiğini niçin kullanıldığını anlamasıdır. Bu sürecin sonunda çocuk okumayı neşretmekten, çizgi çizmekten, görmekten ayırt edebilmektedir. Kelimeler ve harfler yazının önemli unsurlarıdır. Okuma sürecinden haberdar olmak okuma öğrenimini etkileyen faktörlerden birisidir. Okul öncesinde çocuklara sorulan sorular yetişkinin okuma nosyonuyla ilgilidir. Çocuklar okula ilk başladıkları zaman yazı ve okuma ile ilgili bir takım kesin olmayan bilgilere sahiptirler. Fakat bu sonuçlara dikkatle yaklaşmak lazımdır. Çocukların büyük bir olasılıkla ifade edebildiklerinden daha fazla bilmektedirler.

Çocuğun okula başlayana dek geçirmiş olduğu deneyimler, zeka düzeyi, okul öncesi öğretim görüp görmemesi, okuma-anlama başarısını etkileyen başlıca etmenler olduğu bilinmektedir.

OKUMA ALIŞKANLIĞI

“Okuma alışkanlığı”, “okuma becerisini” hayatı boyunca sürekli ve düzenli kullanan ve bunu amaçlarına ulaşmada bir araç olarak gören kişilerin okuma eylemidir diyebiliriz. Okuma alışkanlığı okumayı öğrenmek kadar kolay elde edilmez. Okuma alışkanlığını kazanmayı etkileyen kişisel ve çevresel birçok faktörler vardır. Okumayı sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştiren insanların da bir yılda okudukları kitap sayısına göre ne derecede okur olduğunu gösteren belirlemeler vardır. Bu belirlemelere göre;

“Çok okuyan okuyucu”; bir yılda 21 veya daha fazla kitap okur.

“Orta düzeyde okuyan okuyucu”; bir yılda 6-20 kitap arasında kitap okur.

“Az okuyan okuyucu”; bir yılda 1 ile 5 arasında kitap okur.

Çocuk yaşta elde edilen okuma becerisi, okuma alışkanlığını elde etmek içinde atılmış bir adımdır. “Zira bu yetenek ilk okulda ortaya çıkar, orta okulda gelişir, lisede ise bu yeteneğe yön verir” (Yavuz 1987: 267).

Bu nedenle okuma alışkanlığı elde etmiş bir topluma ulaşmak için, ilkokul seviyesinde ki çocukların okumaya karşı davranışlarını çok dikkatli incelemek ve özenle okumaya karşı ilgilerini arttırmamız gerekir. Dolayısıyla çevresinden gelen uyarılar ve gözlemler ile hareketlerini şekillendiren çocuğun, okuma alışkanlığını kazanmasının öncelikle kendi okuma yeteneğine, ailesine ve toplumsal etkilerine bağlı olduğunu unutmamalıyız.

OKUMA ALIŞKANLIĞINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Okuma alışkanlığı kazanmanın en tenel ögesi okumayı sevmektir. Kitabı seven kişi, kitabın ona vereceği yararları anlamış kişidir. Fakat kitabı sevmek ve sürekli

okumak için bazı faktörler vardır. Bu faktörlerin başında okuma yeterliliği gelir. Okuma yeterliliği; “yalnız çocukların değil yetişkinlerin de okuma alışkanlıklarını etkileyen faktördür” (Mc Clellan 1977: 46). Okumada zorluk çeken bir insan okumanın tadına varamayacaktır. Okumada zorluk çeken bazı kişilerde olduğu gibi normal bir beyne sahip olduğu halde harfleri bir araya getirme becerisine sahip olamamanın dışında, yeterince okuma faaliyetini gerçekleştirememekten başka bir şey değildir. Ancak bu kişilere okuma alışkanlığı kazandırmadan önce okuma yeterliliğine ulaştırmak gerekir. Rahat bir okuyucu olduktan sonra okuma alışkanlığı kazanılır.

“Çocuğun büyüdüğü aile ortamı”; kitap okumayı etkileyen, dolayısıyla okuma alışkanlığının kazanılmasında rol oynayan faktörlerin başındadır. Aile çocuğun okumasını olumlu veya olumsuz etkilemektedir (Sağlamtunç 1989: 11-12). Aile fertlerinin okumaya karşı tavırları, kültürel birikimleri, evde okuma alışkanlığının yeri çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasında oldukça belirleyicidir. Çevresinde sürekli kitap veya basılı materyali okuyan bir anne baba ile büyüyen çocuk kitaba karşı ilgisiz kalmayacaktır. Okuma alışkanlığına sahip bir anne baba çocuğunu kitaptan uzak tutmayacak, çeşitli vesilelerle kitapla buluşturacaktır.

Ailenin kitap alım gücü de çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasını etkilemektedir. Ancak yapılan araştırmalara göre ülkemizde ders kitabı dışında oldukça pahalı olan ansiklopedilerin en fazla satılan yayınlar olduğu görülmüştür (Soysal 1988: 152). Bu da ailenin kitap okuma alışkanlığı kazandırmada ekonomik yönden yetersiz bir aile kitap okuma alışkanlığını kazanmışsa, çocuğunu kütüphaneye gönderecek veya yollayarak bu alışkanlığı kazandırabilecektir.

Aileden sonra okul çağına gelen çocuğun okuma alışkanlığını “eğitim yöntemleri ve okul çevresinin okuma politikası” belirler (Cartel 1986: 4). Çocuğun okumanın tadına varabilmesi için kitabı yaşamda kopuk, sıkıcı, tek düze bir ders aracı olarak görmemesi gerekir. Bu da araştırmaya yönelik hayat tecrübesini arttırıcı güncel bir eğitimi gerektirir:

Okuduğu kaynaklarla kendine güven, bir topluma girme, sevme ve sevilme, oyun ve değişiklik, önemli işler başarmak, saygıdeğer olmak, iç güdülerini kuvvetlendirmeleri gerekir.

Bu değerlere ulaşmak için sırf ezbere dayanan ders kitapları ile sınırlı bir eğitim yeterli değildir. Okumayı arzulamaları için ödevler yeterli bir neden değildir. İyi bir eğitimin yanısıra hayatı tanımaları ve gerçeği araştırma arzusunu hissettiren bir eğitim politikası gerekmektedir. Bu nedenle ailede başlayan kitapla tanışma, okulda devam etmelidir. Ayrıca öğretmenler sadece ders kitapları değil, şiir, roman, hikaye tarzında kitaplardır. Kütüphaneciler ise kitaptan yararlanma yollarını öğretip, çocukların seviyelerine göre kitaplarla bir araya gelmelerini sağlamalıdır. Bu nedenle okul kütüphanelerine büyük görevler düşmektedir (Mc Clellan 1977: 46).

Okul kütüphanesinin bulunmadığı okullarda halkın serbestçe yararlandığı halk kütüphaneleri ve bunlara bağlı birimler öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyecek ve çağdaş eğitimde en büyük yardımcıları olacaktır.

Her insan yaş, eğitim seviyesi, kültürü, alışkanlıkları, amaçları, zevkleri ve içinde buldukları imkanlar yönünden farklı kişilik özellikleri göstermektedirler. Bu nedenle kütüphaneler okuyucusuna uygun kitabı bulmak ve onları bu kitaplarla tanıştırmak okuma zevki ve alışkanlığı vermek zorundadırlar.

Okumayı etkileyen faktörlerin bir diğeri de “okumaya ayrılan zaman yeterliliğidir”. Günümüz eğitim politikasında gereksinim olan bilgiye duyulan ihtiyaç sadece eğitim için gerekli olduğu sürece okumanın bir alışkanlık haline gelmesi imkansızdır. Temel eğitimin alındığı ilk yıllardan itibaren çocuğun okuma için zaman ayırma gerekliliğini ve becerisini sağlamak gerekmektedir. Bu, okumanın bilgi, beceri ve pratiğini arttırmada nedenli önemli olduğunun farkına varmış bir toplumla gerçekleşir.

Okumanın aylaklık olduğunu düşünen bir toplum içinde bireyler kitap okumak için zaman ayırmayacaklardır (Soysal 1988: 154).

Oysa fiziksel gücün, işlevsel hale gelmesi ancak düşünme yeteneğini iyi kullanan bir beyinle sağlanır. Böyle bir beyinin yaratıcısı kitap okumayı her fırsatta ön plana çıkartan, okuduklarını pratikte uygulayan kişidir. Gelişmiş toplumlarda kitap okumak için zaman ve yer kısıtlaması kalkmış, otobüs durakları bile kitap okunacak yerler olmuştur.

Bireyin “içinde bulunduğu toplumun kitaba bakış açısı” da okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden biridir (Dale 1979: 90).

Kitap okumanın zaman kaybı olduğunu düşünen, maddi varlıkların değerine inanmış bir toplum okuma alışkanlığının kazanılmasında çok büyük bir dezavantajdır.

“Devletin okumaya bakış açısı” da okumayı etkileyen bir faktördür. Zira okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülmesinde çağdaşlaşma yolunda okumanın önemine inanmış tutarlı bir devlet politikası gerekmektedir (Mc Clellan 1977: 47).

Devlet öncelikle vatandaşların eğitim sorumluluğunu üzerine almıştır. Bu nedenle ülkesindeki insanları hür iradeye sahip kişiler olarak yetiştirme, demokrasinin gereklerini yerine getirecek vatandaşlar olarak eğitmek ve onların daha iyi yaşam koşullarını elde edebilecek bilgi ve beceriyi kazanmalarını sağlamakla yükümlüdürler. Bu becerileri kazanmanın yolu çağdaş bir eğitimle ve dolayısıyla kitaba verilen önem derecesine göre gerçekleşir. Okumanın önemini anlamış bir devlet politikası basılı materyalle vatandaşın iç içe olmasını sağlar. Günümüz gelişmiş toplumları kuruluş yıllarında yönetimlerin desteği ile halkına okur-yazar olmaya ve okumaya itmiş, bilgilerle donanmış bir beyinden alınacak iş gücünün çok daha verimli olacağına inanmıştır.

“Kitle iletişim araçları”nın da okumayı özendirmedeki katkısı ve başarısı okuma alışkanlığını kazandırmada çok önemli bir faktör oluşturmaktadır (Dale 1979: 91).

Televizyon, radyo gibi geniş kitlelere hitap eden araçlar okuma fikrini insanların zihnine çok daha kolay yerleştirebilirler. Okumayı ve dolayısıyla basılı materyali özendirici, tanıtıcı yayınların yararı büyüktür.

Bunlarla birlikte basılı materyalin çekiciliği ve okuma nedenine uygun materyali bulmak da okuma alışkanlığını etkileyen faktörlerden biridir (Dale 1979: 91).

Özellikle çocuğun ilk karşılaşacağı kitapların çok özenle hazırlanmış yayınlar olması gerekir. Bu dönemde sıkıcı, tekdüze ve gereksiz bulunan kitap daha sonra tüm yaşamı etkileyecek ve kitapları böyle görmesine neden olacaktır. Yalnız çocuk kitapların yetişkinlere hitap eden kitapların da iyi basım niteliklerine sahip kitaplar olması gerekmektedir.

Bilgiye duyulan istek, sosyal statü, prestij, sıkıntıdan kurtulmak, yaratıcı düşüncüyü, hayal gücünü geliştirmek, kelime dünyasını zenginleştirmek gibi nedenlerle okuma isteğinde bulunan kişinin kendi dilinden veya anladığı dilde kitaplara ulaşabilmesi okuma alışkanlığının kazanılması ve sürekliliğinde önemli bir faktördür (Alemna 1982: 110).

Bu konu öncelikle azınlıkların ve bulunduğu ülkede, o ülkenin dilini konuşamayanlar için çok önemlidir. Bunlar ülkemizdeki yabancılar olabileceği gibi, başka ülkelerde yaşayan vatandaşlarımızda olabilirler. Bu gibi durumlarda kütüphanelere çok büyük görevler düşmektedir. Başka dildeki yayınların pahalılığı ve yetersizliği göz önüne alınırsa, etkin bir kütüphane hizmeti ile bunu önlemiş oluruz.

Yalnız bu gibi durumlarda değil, okuma alışkanlığının yaratılmasında büyük görevleri üstlenen etkin kütüphane hizmetleri okuma alışkanlığının kazanılmasını direkt etkileyecektir (Cunninghame 1989: 34)

Her tür kütüphane, okuyucusunun okuma alışkanlığını kazanabilmesi için araç almak zorundadır. Özellikle herkesin kullanımına açık olan halk kütüphaneleri okuma alışkanlığı kazandırmada iki kat daha fazla sorumluluğa sahiptir.

Günümüzde öğrenim büyük ölçüde okumaya yanmaktadır. Bu nedenle okuma becerisini kazanmadan öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün değildir. Öğrenmenin olabilmesi için birçok unsurun bir araya gelmesi gerektiği gibi, okuma da bir araya getirilen bazı farklı becerilerin edinimini gerektirir. Bu beceriler arasında görsel ve

işitsel algı, hafıza, dil becerisi, dikkat gibi farklı psikolojik süreçler sayılabilir. Okumanın dayandığı psikolojik süreçlerin herhangi birindeki bozukluklar probleme sebep olur. Farklı okuyucularda farklı psikolojik süreçlerden kaynaklanan okuma problemlerine rastlanabilir. Bir tek tip bozukluk tüm zayıf okuyucular için genellenemez (Vernon 1980: 588).

Okumayı etkileyen psikolojik süreçlerden dikkat, okuma becerisinin ediniminde önemli bir yer tutmaktadır. Okumayı etkileyen bütün süreçler önemlidir ve birisi olmadığı zaman okuma becerisi tam olarak kazanılamaz. Burada araştırmanın konusu ile ilgili olan dikkat süreci üzerinde durulacaktır. Dikkat okuma becerisini tamamlayan süreçlerden birisi olduğu için okuma ile doğrudan bağlantılıdır. Dikkatin olmadığı yerde okuma, dolayısıyla öğrenme tam manasıyla gerçekleşemez. Bu nedenle araştırmanın bu bölümünde dikkat ve dikkati etkileyen en önemli faktörlerden ADHD üzerinde durulacaktır.

DİKKAT

Dikkat ilgili literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Aşağıda bunlardan birkaçına yer verilmiştir.

“Uyarıcıyla meşgul olma hususundaki seçmeyi idare eden mekanizma operasyonlarına dikkat denir” (Özarpınar 1987: 20).

“Dikkat hattı zatında idrakin özel ve seçici bir şekil olarak, zeka fakültelerinin dışardaki bir objeye veya stimulse döndürülmesi ve teksif edilmesidir”(Adasal 1964 : 109)

“Dikkat, düşünce konusu olan şey üzerinde zihin yetilerinin toplanmasıdır.” (Topçu 1954 : 31).

“Birşeyi anlamak veya veya birşeyi başarmak için organizmanın ayarlı, uyanık ve hazır duruma geçmesi demektir” (Arısoy 1970: 86).

“Dikkat, periferik olayların oynadığı role rağmen, ancak bazen kaslarda devam eden, tam manasıyla merkezi ve beyinsel bir tepkidir” (Guillaume 1970 : 211).

“Düşünce zeka, algı ve tasavvurun psikolojik fonksiyonlarının şuurlu olarak faaliyete geçirilme derecesine dikkat denir” (Özcan 1987 : 177).

DİKKATİN VARLIĞI

Algılamak veya düşünmek olsun bütün bilgi süreçleri nesnelere (objelere) yönelmiştir. Bu süreçler nesnelere kendi içinde vardır. Birşey algılanır, birşey hakkında düşünülür, birşey tasavvur edilir veya o hayal edilir, vehmedilir. Böylece algı olmayan algılanır ve düşünce olmayan düşünülür. Bunları algılayan, düşünen bir şahsiyet olan insan yapar.

Dikkatin özel bir muhtevası yoktur; dikkat, algı ve düşünce çerçevesinde ifade edilir. Dikkat bilinen bütün bilgi süreçlerinin ve bir nesneye yönelen faaliyet olarak bunların öbür tarafında ortaya çıkar.

Bu bakımdan özne ve nesnenin karşılıklı münasebetini yansıtan dikkat, iki taraflı özelliğe sahiptir. Bir taraftan dikkatin kendisi nesneye yönelir, öte yandan nesne, dikkati kendi tarafına çeker. Dikkatin şu veya bu nesneye yönelmesinin sebepleri yalnız öznedeki değil, aynı zamanda nesnede de bulunur. Fakat dikkat öznedeki olduğundan daha az nesnede bulunmaz, dikkat daha çok özne ile ilişkide bulunan nesnede ve nesne ile ilişki içinde olan öznedeki bulunur.

Fenomonolojik açıdan dikkat, genellikle belli bir konuya bilincin tercih edilmiş olma yönelmişliği olarak karakterize edilir. Bu yönelmede bilincin özel açıklık ve aydınlığı söz konusudur. Seçici yönelmişlik dikkatin asıl özelliğidir. Dikkatin iki konudan biri üzerinde yoğunlaştırılması ve diğerinin gözardı edilmesidir.

Dikkat, faaliyetle çok sıkı bir şekilde ilişkilidir. Başlangıçta özellikle erken gelişim aşamalarında dikkat doğrudan doğruya pratik faaliyetle ilgili olan davranıştır. Dikkat öncelikle özel uyanıklık, ilk ve en iyi sinyale davranışta bulunmaya hazırlık, bu sinyali, davranışın bütünlüğü içinde algılayabilmek ve harekete

geçmek için bir durum olarak oluşur. Bununla birlikte erken dönemlerde dikkat, davranışa hazırlığı sağlayan bir engellenmiş olmayıda ifade eder.

DİKKAT ÇEŞİTLERİ

Dikkat, istemli ve istem dışı dikkat olmak üzere ikiye ayrılır. İstem dışı dikkat; bir reflekse bağlı, tek yanlı tasavvurlara dayanır. Bunlar insanın şuurlu niyetinden bağımsız olarak ortaya çıkar ve süreklidir. Etkili, dikkati kendine çeken uyarıcılar, uyarıcıların şiddeti ve orjinalliği, iç güdüler, ihtiyaçlar ve ilgilerin özellikleri, belirli kişiler, nesnelere ve olaylar dikkatin çekilmesine ve bir zaman içinde kendilerinde toplanmasına yol açar. Bu durum dikkatin gerçek şeklidir. Dikkat, doğrudan doğruya ve istem dışı olarak ilginin bir ürünüdür.

İstemli dikkat, öznenin bilinçli olarak dikkatin yöneldiği bir nesneyi seçtiği, bilinçli olarak yönelmiş sevk ve idare edilen dikkattir. Bu tanım önemli bir konuya dikkati çekmektedir; insan faaliyetleri kadar bilgisini de bilinçli olarak organize edebilir, ve kendini yalnız benliği içinde değil kendiliğinden ve dıştan etkili olan güçlerin etkisi altında da vuku bulur. İstemli dikkati, dikkatin yöneldiği nesnenin bunu gerçekte kendine çekmediği yerde buluruz. Bunun için istemli dikkat daima aracı bir karaktere sahiptir.

İstem dışı dikkat esasen pasiftir, buna karşılık istemli dikkat aktiftir. İstem dışı dikkat, ani bir gürültü, çok parlak bir ışık, bir açıklık hissi gibi insanda bağımsız faktörler tarafından sevk ve idare edilir, istemli dikkat ise bizzat kendimiz tarafından yönlendirilip kontrol edilir. Kuşkusuz bu fark görecelidir, gayri iradi dikkat de her zaman pasif değildir. Öznenin aktivitesini de kapsar; istem dışı dikkatte olduğu gibi istemli dikkat de daima saf halde aktif değildir. İstemli dikkat de dış şartlara, nesnelere bağlıdır ve böylece pasiflik elemanlarını ihtiva eder.

İstemli ve istem dışı dikkati ayırt edebilmek istenirse, bunlar birbirinden ayrılmaz ve zahiren bunlar karşı karşıya getirilebilir. Ancak istemli dikkat; istem dışı dikkatten gelişir. Öte yandan istemli dikkat, istem dışı dikkat şekline dönüşür. Bunlar doğrudan doğruya ilgilere bağlı olarak ortaya çıkar. İstemli dikkat, ilginin olmadığı ve

bizim şuurlu çabalarımızla dikkatimizi; önümüzde duran problemlere ve amaçlara uygun şekilde yönlendiremediğimiz yerde gereklidir. İlgimizi çeken dikkatimizi, başlangıçta istemli olarak yönlendirdiğimiz bir işle meşgul olduğumuz ölçüde istemli dikkat, gayri iradi dikkate dönüşür. İstemli dikkatin istem dışı dikkate dönüşümü ve tersine durumların, işin doğru olarak organizasyonu özellikle gerek teorik, gerekse pratik için çok önemlidir.

Bu yüzden eğitimde bir tarafta istem dışı dikkatten hareket edilerek öğrencilerin istemli dikkatleri eğitilmeli, öte yandan öğrencilerin ilgileri geliştirilmeli ve öğrenci çalışması ilgi çekici hale getirilmeli ve bu yolla öğrencinin istemli dikkati yeni bir şekilde istem dışı dikkate aktarılmalıdır. İlk olarak öğrenme konusu sorumluluk duygusu ve disiplinin önemi hakkında bilinçlendirilmeli, ikinci olarak öğretim konusu doğrudan doğruya ilgi çekmelidir (Rubinstein 1917: 562-563).

DİKKATİ ETKİLEYEN ETMENLER

a- Organik Faktörler; İyi görememek, iyi işitememek, burun ve boğazdaki fazla etler rahatsızlık hastalık, gizli açlık, herhangi birşey hakkında duyulan endişe ve üzüntü dikkat edememenin önemli sebeplerini teşkil eder.

b- Kişiler ilgi duyduğu nesneye karşı daha çok dikkat gösterir. Böylece “ilgi” dikkatin hem yardımcısı, hemde özelliğidir.

c- Fazla sıcak, fazla soğuk ve havasızlık da dikkatsizliğe sebep olur.

d- “İdefiks” denilen saplantı hastalığı olanlarda da istedikleri şeylere dikkat edemezler. Bunlara sabit fikirlide denir. Bu hastalık fobilerde ve manyaklarda görülür.

e- Beden ve zihin yorgunluğu dikkate engeldir.

f- Dalgınlık da; dikkatin içeride yada dışarıda bir nokta üzerinde toplanması başka şeylere kayıtsız kalınması, dikkatin istenilen noktalara atlayamamasıdır .

g- Maniklerde bir çeşit dikkatsiz ruh hastalarıdır.

h- “Demans Prekons” denilen erken bunamalarda dikkat çok zayıftır.

1 - ADHD (Arisoy 1970: 88-89).

Alkol, uyuşturucu ve uyarıcı maddeler, bilinç durumunun önemli öğelerinden birisi olan dikkat üzerine de etki yaparak, kendiliğinden yada iradeli olarak yerine getirilen bu işlevde azalma ve çoğalma yönünden değişen belirtilerin ortaya çıkmasına neden olur (Köknel 1983: 156).

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, dikkat sürecinin aktif olarak öğrenme işine katılması gerekmektedir. Bir şeyi öğrenebilmek için, o şeye karşı bir ilginin olması, dikkatin öğrenilecek konu üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir. İçinde dikkatin olmadığı bir öğrenme boşa zaman geçirmekten başka bir şey değildir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dikkatin konu üzerine aktif olarak çekilmesi, konunun dikkat çekici olması, bireyde ilgi uyandırması gerekmektedir.

Öğrenmenin ve okuma becerisinin tam olarak gerçekleşememesinin temelinde çeşitli nedenler yatabilir. Önemli olan bu etmenler ne olursa olsun bunların ortadan kaldırılarak öğrenmenin tam olarak oluşmasını sağlamaktır. Burada öğrenme ve okuma becerilerinin içerisindeki süreçlerden olan dikkati etkileyen etmenlerden ADHD üzerinde durulacaktır.

ADHD, gerek çocuk psikiyatrislerinin ve pedyatristlerinin gerekse eğitimcilerin gündeminde olan bir konudur. Temelinde çeşitli organik etmenler kadar psikososyal ve kültürel etmenlerinde rol oynadığı düşünülmekte ve bu konularda araştırmalar yapılmaktadır.

Tanımlama: Dikkat süresinin kısa olması, sözel ve davranışsal impulsivite ve hiperaktivite ile karakterize, çocukluk çağı gelişimsel bozukluğudur. Bu grup çocukların dikkatlerin ve hareketlerini amaca yönlendirmekte güçlük çektikleri, sıklıkla beklenen normlar çerçevesinde sosyal etkileşime giremedikleri bilinmektedir. Bu da onların hem erişkinler ve hem de yaşlıları ile ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Bu çocukların en önemli sorunlarından biri zekaları ile orantısız bir başarısızlık göstermeleridir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, çocuklardan ziyade erişkinler için bir stres kaynağıdır. Bu bozukluğun ayrı ayrı belirtileri incelendiğinde, bu belirtilerin hiçbirinin bu bozukluğa özgü olmadığı, hatta bu belirtilerin çoğuna normal çocuklarda da raslandığını görmekteyiz. Normal çocuklar ile bu çocukların sadece belirtilerin sıklığı, şiddeti ve yaygınlığı açısından farklı oldukları bilinmektedir (Wiess 1991: 544-560). Çocuğun yaşı ne kadar küçükse, aktivitesi o kadar fazladır. Bu bozukluk bazen annenin hamileliğinden itibaren fark edilebilir, bazı hiperaktif çocukların anneleri fetusun çok hareket ettiğinden yakınırlar, bazen bebeklikte başlar ve kendini uyku ve beslenme düzensizliği ile gösterir, bazen yürümeye başladıktan sonra başlar, çocuk durmadan koşar.

Okul öncesi dönemdeki ADHD'li çocuklarda motor huzursuzluk ve hareketlilik ön plandadır, yapılandırılmış aktivitelere yönelemezler (Greenhill 1990: 149-183). Oyun ilişkilerine uyum sağlamakta güçlük çekerler, vakaların % 50'sinde bu durum dört yaştan önce başlar, ancak ev ortamının okula kıyasla daha az organize olması nedeniyle okula başlayınca dek dikkat çekmeyebilir, okula başladıktan sonra hiperaktivite çocuğun yerinde oturmasını engeller, zorla yerine oturtulan çocuk sürekli kıpırdar, arkadaşları ile konuşur, kurallara uymakta güçlük çeker. Dikkatsizlik ve impulsivite ise ödevleri tamamlayamama, organize çalışamama, ödevlerin dağınık ve dikkatsiz yazılması şeklinde görülür. Ayrıca bu çocuklar impulsivite nedeniyle sınıfta sorulan sorular tamamlanmadan onları yanıtlamaya kalkışırlar. Laf kesme ve gereksiz müdahaleleri nedeniyle de sınıfta olumsuz eleştirilere maruz kalırlar.

Evde de ödevlerin başında oturamazlar, başkalarının verdiği yönergeleri izlemekte güçlük çekerler, tamamlanmamış bir işten diğerine atlarlar, sık sık kazalara maruz kalırlar, aşırı gürültülü oyunları seçerler. Arkadaş ilişkilerinde dikkatsizlikleri nedeniyle yapılandırılmış oyunların kurallarını öğrenemezler, arkadaşlarını dinlemekte güçlük çekerler, impulsivite nedeniyle oyunlarda sıra bekleyemezler ve tehlikeli aktivitelere yönelirler.

Ergenlikte bu aşırı hareketlilik yerini iç huzursuzluğa bırakır, ancak dikkat ile ilgili zorluk büyük oranda devam eder. İmpulsivite ise kendini kural dışı yaşantılara

yönelme ile gösterir (Taylor 1985: 424-444). Bu çocuklarda bu belirtiler dışında ikincil olarak mizaç değişikliği ve öz saygı düşüklüğüne sıklıkla rastlanmaktadır (Hechtman 1991: 318-381).

Nedenleri: Bu bozukluğun nedenlerini saptamaya yönelik yoğun çalışmaların varlığına rağmen, henüz kesin bir sonuca ulaşılamamıştır. 1920'li yıllardan itibaren "beyin hasarı" ile açıklanmaya çalışılan etkenler, 1970'te Rutter'in çalışmalarından sonra önemini kaybetmeye başladı (Schachar 1986: 19-41).

1. Genetik Etkenler: Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren çocukların ebeveynlerini inceleyen çalışmalardan farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin; Lahey (1988) davranış bozukluğu (I) gösteren çocuklar ile dikkat eksikliği gösteren (II) çocukların ebeveynini inceleyen çalışmasında, birinci grubun ebeveyninde antisosyal kişilik bozukluğu, depresyon saptarken, ikinci grubun ebeveyninde bariz psikopatolojiye rastlanmadığını bildirmiştir (Lahey 1988: 163-170).

Biedermen ise (1990), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gösteren 457 çocuğun birinci derece akrabalarını inceleyerek bunlardan %25.1'inde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, % 25.3'ünde antisosyal kişilik bozukluğu, % 27.1'inde mizaç bozukluğu saptamıştır.

Genel olarak çalışmalardan çelişkili sonuçlar elde edilmesine karşı tüm araştırmacılar genetik katkının varlığı konusunda görüş birliğine varmış durumdadır.

2. Diyet: Fiengold'un hipotezi katkı maddeleri içeren besinlerin hiperaktivite yapması ile ilgili idi. Ancak bu hipotez anektodal bir değer taşımaktan öteye geçmemektedir (Kaplan 1989: 7-17).

3. Psikososyal Faktörler: Bu bozukluğun temelinde biyolojik etkenlerin ön planda olmasına dair verilerin yetersiz olması, ilgiyi psikososyal etkenlere kaydırmıştır. Özellikle okul öncesinde görülen hiperaktivitenin ailevi zorluklar ve sosyoekonomik düzeyin düşük olması arasında ilişki saptanmıştır (Greenhill 1990: 149-183). Ancak benzeri ailevi zorluklar yaşayan çocukların hepsinde bu bozukluğun ortaya çıkmadığı gibi, bütün hiperaktivitelere de ailevi zorluklar görülmemektedir. Bu da psiko-sosyal

zorlukların ancak dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu yönünden biyolojik yatkınlığı olan vakalarda belirtilerin ortaya çıkışına, şiddetine ve süresine etki edebileceğini akla getirmektedir (Sprich 1993: 1032-1037).

4. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu sebep olan etkenler arasında, nörokimyasal etkenler ve beyin ön lobunda rol oynadığı belirtilmektedir. Bu çalışmalar neticesinde kesin bir ortaklık bulunmamaktadır (Zamtekin 1987: 676-686).

Tanı Kriterleri: ADHD'li bireyin gösterdiği genel özellikler dikkat eksikliği, dürtü denetiminde yetersizlik, çabuk etkilenme ve aşırı hareketlilik. Fakat aşırı hareketlilik tüm ADHD'li bireylerde görülmez. Bir bireyin ADHD'li olarak tanımlanabilmesi için (Ann and Susan 1991; 220);

A) Aşağıdaki 14 özelliğten 8'ini en az altı ay içerisinde göstermesi lazımdır.

- 1- Sürekli ellerini ve ayaklarını oynatır veya sırasında duramaz.
- 2- Oturması söylendiğinde oturmakta zorluk gösterir .
- 3- Dıştan gelen yabancı uyarılardan çok etkilenir.
- 4- Oyunlarda ve grup etkinliklerinde başarılı olmakta zorluk çeker. Oyunları zor sonuca ulaştırır.
- 5- Soru sorma bitmeden cevap verir.
- 6- Başkalarından duyduğu bilgileri takip etmekte zorluk çeker.
- 7- Aldığı görevlerde dikkatini ilgilendiği konu üzerinde tutmakta güçlük çeker.
- 8- Tamamlanmadan bir etkinlikten diğerine geçer.
- 9- Sakin bir biçimde oynamakta zorluk çeker.
- 10- Fazla konuşur.
- 11- Sık sık diğerlerine müdahale eder .
- 12- Başkalarının söylediklerini dinlemediğini belli eder.
- 13- Evde veya okulda aktiviteler için gerekli olan araçları kaybeder.
- 14- Genellikle fiziksel olarak tehlikeli aktivitelerde kötü sonuçlarını düşünmeden hareket eder.

B) 7 yaşından önce başlamış olması

C) Bütün bu belirtiler, yaygın gelişim bozukluğunun tanı ölçeklerini karşılamaz.

Daha önce de belirtildiği gibi ADHD çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Çok geniş bir boyutu olan, bir çok çocukluk ruhsal bozukluklarını içeren ve ayırıcı tanısının çok dikkatli yapılması gereken bu bozukluğun, aynı zamanda geleceğe yönelik depresif belirtilere ve davranış bozukluklarına da yatkınlık yaratabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle öğrenmeyi etkilemesi açısından çok önemli olan ADHD'nin zamanında tedbirinin alınması gerekmektedir (Barkley 1990: 7)

İlkokul Çağı ADHD Özellikleri

İlkokul çağı, ADHD'li çocuk için çok önemlidir. Çünkü bu çağda meydana gelecek bütün değişiklikler çocuğun bütün hayatını etkileyecektir. İlkokul çağı; akademik, sosyal, duygusal hayatın dönüm noktasıdır. Ailelerin davranışları bu dönemde değişmekte, okuldan beklentiler artmakta ve aile yasakları artmaktadır. Öğrencinin karnesindeki notların yüksek olması için, aile baskısı oluşmaktadır.

Bu yaşlarda çocuklarda üç tür davranış görülmektedir. Bu davranışlar; 1) Dikkatsizlik, 2) Atılganlık, 3) Hiperaktivite'dir (Beth ve Suzanne 1993).

Dikkatsizlik: ADHD problemi olan çocuklar; sınıfta olaylardan çok rahat etkilenebilir, bir period içerisinde dinleme yapamazlar, ders esnasında hayaller kurar ve konuya kendilerini veremezler, ödevlerini unuturlar, zamanlarını idare edemezler. ADHD problemi olan çocuklarla, çalışma yapmak çok zordur.

Atılganlık: ADHD'li çocuklar; sabırsız olurlar, düşünmeden hareket ederler, durmadan gereksiz yere konuşurlar, parmak kaldırmadan söze karışırlar, konuşma sıralarını beklemezler, korkusuzdurlar, sonuçlardan habersiz gözüdürler, sözlü uyarılardan etkilenmezler. ADHD'li öğrenciler; çalışmak isteyen sınıf arkadaşlarını rahatsız ederler, organizasyon yetenekleri zayıftır, sıralarının üstü karışıktır ve planlı bir şekilde çalışamazlar. Ödevlerini doğruluğuna ve kalitesine hiç önem vermeden yaparlar. Özetlemek gerekirse, ADHD'li öğrenciler kendi kendilerini kontrol edemezler.

Hiperaktivite: ADHD problemi olan öğrencilerde, en belirgin özellik hiperaktivitedir. Öğretmenler hiperaktivite gösteren öğrencileri teşhis etmekte hiç zorlanmazlar. Hiperaktif olan öğrenciler; sınıfta gürültü yaparlar, sürekli hareket ederler, yürümek yerine koşar ve zıplarlar. Çok çabuk heyecanlanırlar, grup aktivitelerinde kontrolü kaybederler, çevresel baskıdan dolayı yüksek sesle konuşur ve bir işi bitirmeden diğerine geçerler. Sınıfta ellerine ne geçirseler oynarlar (kalem, silgi). Saç elleme ve ayak vurma gibi sinir tikleri olabilir. Hiperaktif bir öğrencinin, ADHD'li sayılması için; hiperaktif özelliğinin çok sık, yoğun, uzun süreli olması gerekmektedir. Hiperaktivite göstermeyen çok sayıda ADHD'li vardır. Bu çocuklar tipik unutkan, organize olmamış olanlardır. Bunlar uyur gezer olur, ev ödevlerinden kaçınırlar. İşlerini bitirmede yavaştlar. Bunun için tembel diye adlandırılırlar. Bunların en büyük özelliği kolay rahatsız olmaları ve iradelerini çabuk kaybetmeleridir.

İlkokul çağındaki ADHD'li çocuklar; duygusal, sosyal, akademik ve fiziksel problemler yaşarlar, yasaklara tahammülleri yoktur, kendine güvenleri çok azdır, çok çabuk parlar ve sönerler. Sosyal ilişkilerde diğerlerine üstünlük sağlamak ister, ilişkileri tek elden sürdürürler. Sınıfın merkezi olmaktan ve palyaçoluktan hoşlanırlar. Aile ve öğretmenlerinin isteklerine direnir, sınıf arkadaşlarını sinir etmede ustadırlar. Bu, arkadaşları tarafından itilmelerine sebep olur. ADHD'li çoğu kimse sosyal olabildiği halde, bir kısmı arkadaşlık kurmada zorlanır. Çünkü arkadaşlık kuramayan ADHD'liler, sosyal çareleri bulmada zorlanırlar. Akademik olarak, böyleleri çoğu zaman ödevlerini bitiremediğinden başarısız olurlar, dikkatsizdirler ve yeterli çalışamazlar (Beth ve Suzanne, 1993).

Problem Cümlesi

İlkokul öğrencilerinin dikkat özellikleri ve okuma düzeyleri, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğretmen yargısı açısından ne gibi farklılıklar göstermektedir?

Alt Problemler

- 1) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğrencilerin okuma düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, öğretmen yargılarına göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğrencilerin okuma düzeyleri, öğretmen yargılarına göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmen yargıları arasında bağımlılık var mıdır?
- 7) Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğretmen yargıları arasında bağımlılık var mıdır?
- 8) Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Denenceler

- 1) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, cinsiyete göre farklılaşmaktadır.
- 2) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir.
- 3) Öğrencilerin okuma düzeyleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.
- 4) Öğrencilerin dikkat düzeyleri, öğretmen yargılarına göre farklılık göstermektedir.
- 5) Öğrencilerin okuma düzeyleri, öğretmen yargılarına göre farklılık göstermektedir.
- 6) Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmen yargıları arasında bağımlılık vardır.
- 7) Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle öğretmen yargıları arasında bağımlılık vardır.
- 8) Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında doğru orantılı bir ilişki vardır.

Sınırlamalar

1- Araştırma, Ankara ilinin değişik sosyo-ekonomik düzeydeki üç merkez ilçesinden belirlenmiş ilkokullar ile bu okullarda görev yapan öğretmen ve okuyan öğrenci grubu ile sınırlıdır.

2- Araştırmada ele alınacak değişkenler, kullanılacak ölçme araçlarından elde edilecek verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

OKUMA: Yazı ile ifade edilen işaretleri anlamlı şekilde seslendirmektir.

DİKKAT: Araştırmada dikkat, bir şeyi öğrenebilmek için faaliyete geçirilmesi gereken zihin yetileri olarak ele alınmıştır.

ADHD: Hiperaktiviteye bağlı olarak çocuklarda meydana gelen dikkat eksikliği bozukluğu olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Önemi

Okumayı öğrenmek günümüzde en doğal sayılan faaliyetler arasına girmiştir. Okumayı öğrenme doğal bir faaliyet sayılmasına karşı, denildiği gibi kolay kazanılan bir beceri değildir. Çünkü okuma bir çok sürecin birleşmesinde oluşan bir bütündür. Bu süreçlerden birisindeki eksiklik veya aksama okuma becerisinin kazanılmasını güçleştirmektedir. Bu süreçlerden birisi de dikkat sürecidir. Okuyucu dikkatini okuduğu parça üzerinde toplamadığı takdirde okuma eyleminde zorluklar ortaya çıkar. Günümüzde öğrenme de büyük bir oranla okumaya dayandığı için okumadaki ortaya çıkan güçlükler öğrenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Görüldüğü gibi dikkat okuma ve dolayısıyla öğrenme için önemli bir faktör olmasına rağmen;

Okuma ve öğrenmede dikkat problemine ilişkin ülkemizde yapılmış çalışma sayısı çok azdır. Araştırmanın hem bu alandaki bilgi birikimine katkıda bulunması hemde araştırmacıların dikkatini bu konuya çekmesi düşünülmektedir.

Öğrenmenin istenilen düzeyde olabilmesi ancak öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya çekmekle sağlanabilir. Hayatın bir çok safhasında özellikle

öğrenme, dikkat ve dikkat problemlerinden bahsedilmesine rağmen; öğrenmede dikkati daha aktif hale getirecek, dikkati uzun süre uyanık tutabilecek, dikkatin dağılmasını engelleyecek çalışmalar yeteri kadar yapılmamıştır. Araştırma bu açıdan dikkat konusuna eğilerek, öğrenme faaliyetlerinin daha verimli olmasına yardımcı olabilecektir.



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konu ile ilgili kaynaklardan bahsedilecektir. Türkiye’de yapılan çalışmalar pek fazla değildir. Bunların bazıları şunlardır;

Kaymak (1995)’de; “Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları” adında Giresun ilinde yaptığı çalışmasında, anasınıfına giden çocuklara öntest-sontest yöntemi ile dikkat testi uygulamış ve elde ettiği verilerin analizini yapmıştır. Bu iki test puanları arasındaki fark manidar bulunmuştur.

Özdemir (1990)’da “Üniversiteli sporcu ve sporcu olmayan öğrencilerin dikkat seviyelerinin araştırılması” adında bir çalışma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sporcu olan öğrencilerin sporcu olmayanlara göre daha dikkatli olduğu ortaya çıkmıştır.

Soykan (1991)’de; “Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ruhsal ve organik yönden araştırılması” adında bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda ADHD’li öğrencilerin organik ve ruhsal yönleri hakkında bilgiler ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında; Westby (1994) yılında, araştırmasında, “Dil ve ADHD: Temelleri Anlama ve Kendine Düzenleme (Self-Regulatory) Eksikliklerinin Tedavisi” konusunu ele almıştır. Bu çalışmada kendine düzenleme veya davranış çekingenliğinin olmaması olarak adlandırılan hiperaktiflikle beraber dikkat eksikliği bozuklukları konusunu araştırmıştır. Bu araştırma ADHD ile ilgili, dil-kekemelik bozuklukları arasındaki ilişkiyi, ADHD’li çocuklarda davranışsal,

bilişsel eksikliklerin olmaması için gereken sosyal, duygusal ve bilişsel temelleri ve bilişsel, davranışsal tedavi stratejilerini değerlendirir.

Shelton Ve Barkley (1994)'de; yaptığı literatür taramasında “Çocuklarda dikkat eksikliği bozukluklarının değerlendirilmesinde kritik meseleler” konusunu incelemiştir. Bu çalışma, dikkat eksikliği bozuklukları (hiperaktif olan ve olmayan), ölçüt tanımı, bozukluğun yaygınlığı, geliştirici kurslar ve belirlenen sebepler hakkındaki literatürü özetler. Dikkat eksikliği ve dil bozuklukları arasındaki ilişkisinde belirtildiği kapsamlı değerlendirmenin düzenlenmesi için kavramsal bir çerçeve sunulmuştur.

McMillan (1993)'de Amerika Psikoloji Derneğinin yıllık konferansında “çocuklardaki dikkat bozukluklarının değerlendirilmesi için bir dizi çözüm yolları geliştirme” isimli sunusunda bir değerlendirme modeli geliştirmek amacıyla ADHD'nin tedavisinde değişik metodlarla yaklaşımlar getirmiştir.

Zentall (1993)'de yaptığı araştırmada “Hiperaktif çocukların ve onların düzenlenebilir yetenekleri” konusu, ADHD'li çocukların uyum bozukluklarının nasıl ortaya koyulabileceği, zaman ve objeleri düzenleyerek test edilmiştir. Çocuklara ve onların anne ve babalarına verilen uyum ölçütleri sonunda hiperaktif çocukların, olay ve objeleri düzenlemelerinde yaşlarına göre açıklık olduğu ortaya çıkmıştır.

Busch (1993) yaptığı araştırmada “Dikkat eksikliği: yeni kavramlar, tartışmalar, yönetim ve sınıf öğretimine yaklaşım konusunu ele almıştır. Bu araştırma, ADHD'lilerin tanınmasında oluşturulan ölçütleri inceler ve hiperaktif dikkat eksikliği bozukluklarını birbirinden ayırmaz: Sergilenen tipik özellikler, dikkat bozukluklarının temel biyolojik teorileri ve tedavisini, tıbbi veya tıbbi olmayan tedavileri, davranışsal modifikasyonu, psikoterapi, dietler ve özel eğitim modifikasyonunu inceler.

Hinshaw (1992)'de yaptığı araştırmada, “Akademik başarı gösterememe, dikkat eksikliği ve saldırganlık: bozukluk ve müdahale için gereklilikler” konusunu ele almıştır. Araştırma sonucunda hiperaktif dikkat eksikliği bozukluklarının genellikle çocukluk çağındaki akademik başarısızlıkla ilgisi olduğu belirtilmiştir. Davranışı dışı

vurma ve okulda başarısızlık çemberini kırmak için bir çok tedavi programlarının sorunları ve uzun süreli müdahale potansiyelleri tartışılmıştır.

Hughes (1990)'da yaptığı araştırmada, “dikkat bozukluğu olan çocuklar için uygun programlama” konusunu ele almıştır. Bu araştırmada, ADHD’li çocukların karakteristik özellikleri, ADHD’nin tedavisi ve çocukların akademik performansının artırılması ile ilgili stratejiler tartışılmıştır. Okuma alanında şimdiye kadar ortaya koyulmuş strateji uygulamaları önerilmiştir.

Tipper (1989)'da, “Dikkat Mekanizmaları: Gelişimsel Bir Çalışma” adında bir çalışma yayınlamıştır. Bu araştırmasında, üç deneye dayanılarak dikkat mekanizmalarının gelişimi ortaya koyulmuştur.

Henker (1989)'da yaptığı araştırmada, “Hiperaktiflik ve dikkat eksikliği kavramları” nı ele almıştır. Hiperaktif çocuğun bilişsel ve sosyal alandaki sorunları, temel bilgi verme sürecindeki eksiklikleri ve uyarıcı tıbbi tedavinin rolü tartışılmıştır.

Clampit (1989)'da yaptığı araştırmasında, “Nisbi dikkat eksikliklerini dağılımı” konusunu ele almıştır. Bu çalışmada, WISC-R ölçeği ile dikkat eksikliği olan 102 deneğin demografik dağılımı belirlenmiştir.

Tekin (1980; 66), Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin, “Okuduğunu Anlama Gücü” ile “Yazılı Anlatım Becerisi” hedeflerini gerçekleştirmedeki etkililik derecesi konusunda yüksek öğretim öğrencileri üzerindeki araştırmada; lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, okuduğunu anlama gücüyle yazılı anlatım becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıklarını tespit etmiş; ilkokuldan itibaren lise sonuna değin sürdürülen 11 yıllık Türkçe öğretiminin öğrencilerde bu özellikleri geliştirmediği sonucuna varılmıştır.

Özçelik (1982; 82)'in “Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi” üzerine yaptığı araştırma; söz dağarcığı zenginliği yönünden öğrencilerin okul yılları boyunca gittikçe daha farklılaşmakta oldukları ve farklılaşma artışının daha çok kavrama düzeyindeki kazançların azalmasından kaynaklandığını göstermektedir.

Özçicek (1993; 95)'te "Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği" adlı araştırmasında; genel olarak okullarımızda okuduğunu anlama gücünün yeterince geliştirilemediği (% 46), yazılı anlatım becerisinin de yarıdan az oranlarda geliştirilebildiği (% 42) sonucuna varılmıştır.

"İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği" konusunda KAYA (1985; 12)'nin araştırmasında; araştırma örneğine giren öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda başarı düzeylerinin çok düşük olduğu, özellikle okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının % 31 dolayında kaldığı görülmüştür.

Dilbaz (1988) ilkokul 5. sınıf öğrencilerinde okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden ilkokul 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış; okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği yönünden de yazım kurallarının uygulanması yönünden de 5. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları, iki gurup arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yönünden de yazım kurallarını uygulama becerisi yönünden de anlamlı bir fark olduğu, verilerin tam öğrenme açısından değerlendirilmesi sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerinin gerek okuduğunu anlama gerekse dil bilgisi kurallarını uygulamada tam öğrenmenin 0.70'lik alt sınırına bile ulaşamadıkları görülmüştür.

Erkan (1988; 211) "Ankara İli Altındağ ve Mamak İlçeleri ile köylerinde ilkokul birinci sınıf çocuklarının konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisi" isimli doktora tezinde elverişsiz çevrelerden (gecekondu ve köyler) gelen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin konuşma yeteneklerinin gelişimini okulun etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Okulun konuşma yeteneği üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla sene başında deneklere uygulanan testler birinci yılın sonlarında tekrar uygulanmış ve gecekondularından gelen öğrenciler ile köylerden gelen öğrenciler arasında önemli bir fark tespit edilmiştir. Gecekondularından gelen öğrencilerin puanları köylerden gelen öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Gündüz'ün "Sincan'daki Orta 1. Sınıflarda Okuduğunu Anlama Bakımından Türkçe Öğretimi" adlı yüksek lisans tezinde öntest-sontest ile ilkokuldan sonra Türkçe

öğretimi almamış öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ölçümleri yapılmıştır. Öntest-sontest modeliyle yapılan bu araştırma sonucunda “ayrıntıları kavrayabilme”, “bölümler arası ilişki kurabilme”, “kişileri tanıyabilme” açılarından öğrencilerin genel başarılarının arttığı görülmüştür. Bu hedef davranışlar, okuduğunu anlamayı sağlamaktadır.

Eroğlu'nun, “Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi kıyaslandığında öğrenci başarısı açısından hangisinin daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlanmıştır ve araştırmanın sonucunda Türkçe dil bilgisi dersinde programlı öğretim yönteminin uygulanması, eğitimi olumlu şekilde etkileyerek öğrenci başarısına olumlu yönde katkıda bulunduğu ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha kalıcı öğrenme sağladığı bulunmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel yöntem (survey) kullanılmıştır.

Evren

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili, Merkez ilçelerinde bulunan ilkokulların 1. sınıfında bulunan öğrenciler oluşturmuştur.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, Ankara ilinin Çankaya, Altındağ ve Mamak ilçelerinden random olarak seçilen 3 ilkokul, ilkokullarda bulunan 3 adet 1. sınıf ve bu sınıflarda okuyan 120 öğrenci oluşturmuştur.

TABLO-I

Örneklemi Oluşturan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okul	Çankaya Bahçelievler İlkokulu	Altındağ Ahiler İlkokulu	Mamak Şehitler İlkokulu	Toplam
Cinsiyet				
Kız	20	20	20	60
Erkek	20	20	20	60
Toplam	40	40	40	120

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmada; öğrenci dikkatinin ve okuma düzeyinin çeşitli değişkenler açasından incelenmesinden dolayı değişkenler ve bu değişkenlere ait verilerin nasıl toplandığı aşağıda verilmiştir.

1- Bağımsız Değişkenler

- a) Öğretmen yargısı
- b) Cinsiyet
- c) Sosyo-ekonomik düzey

2- Bağımlı Değişken

- a) Öğrenci dikkati
- b) Okuma düzeyi

Bu değişkenlere ilişkin verilerin toplanmasında kullanılan araçlar ise şunlardır;

1- Okuma Hata Puanı Tespiti Tekniği: Araştırmada kullanılmak üzere, okuma sırasında dikkatin ölçülmesi için bir teknik geliştirilmiştir. Bu tekniğin geliştirilmesinde May'in (1986) konuyla ilgili çalışmasından yararlanılmıştır.

Okuma hata puanı tekniği, öğretmenlerin öğrencilere bir okuma parçası okutarak, onların bu okumadaki okuma düzeylerini belirlemelerini sağlar. Okuma sırasındaki hatalar sayılarak genel çözümlene becerileri saptanır. Öğrencinin sesli yada sessiz okumasından sonra, ona parça ile ilgili sorular sorularak okuduğunu anlama düzeyi saptanır.

Okuma hata puanı tekniği, standart başarı testi değildir. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik kullandığı üç türdeki okuma düzeylerini belirlemelerinde faydalı buldukları bir tekniktir. Bu üç düzey; bağımsız düzey (öğrencilerin yardım almaksızın okudukları düzey), öğretim düzeyi (öğrencilerin azda olsa zorlandıkları düzey) ve geri düzey (öğrencinin okuduğunu çok az anladığı ve çok hata yaptığı düzey) dir.

1.1. Hazırlanışı:

Genellikle öğretmenler, hikaye, masal yada makalelerin bir bölümleri alarak bu tekniği oluşturma yoluna giderler. Okuma parçası genellikle okumaya yeni başlayanlar için yetmişbeş, üst sınıflar için ikiyüz kelime parçalardan seçilir. Parçanın resimsiz olması tercih edilmelidir. Yazı karakteri ve puntosu öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.

Uygulamaya başlamadan önce, her öğrenci için iki adet okuma parçası çoğaltılmalıdır. Çünkü okuma sırasında hataları tespit etmek için öğrencinin okuduğu kağıt değil, öğretmenin kendi önündeki kağıt kullanılmalıdır. Öğretmen hataları işaretlerken öğrenci görmemeli ve dikkatini o yöne kaydırmamalıdır. Okumayı kaydetmek amacıyla ses aygıtları hazır tutulmalıdır.

Öğrencilerin okuma sırasındaki hataları, yaptığı hatanın durumuna göre okuma parçası üzerinde işaretlenir. Öğrencinin okuma sırasındaki eksik kelime söyleme, kelimeyi tekrar etme, kelime veya sıra atlama, kafadan kelime uydurma hata puanı teşkil eder ve hepsi değerlendirme sırasında göz önüne alınır.

1.2. Uygulama:

1. Öğrencilere parçayı okutmadan önce, onlara güven duyabilecekleri bir ortam hazırlanmalıdır.
2. Öğrencilere esas parçayı okutmadan önce seviyelerinden düşük bir parça okutarak güven kazanmaları sağlanır. Daha sonra esas parça okutulur.
3. Öğrencinin okurken yaptığı yanlışlar ona hissettirmeden eş forma işaretlenmelidir.
4. Eğer öğrenci tekrarladığı bazı kelimeleri okumakta zorluk çekerse, öğretmen o kelimeyi okuyarak geçmeli ve hata olarak işaretlemelidir. Eğer hata aynı kelime üzerinde bütün parça boyunca sürüyorsa, birkere hata olarak işaretlendikten sonra hata olarak işaretlenmemelidir.
5. Atlamalar, eklemeler, tekrarlamalar, yer değiştirmeler ve kendi kendine değiştirmeler hata olarak sayılmalıdır.
6. Şive bozukluklarından kaynaklanan hatalar hata sayılmayacaktır.

7. Üç tane parçaya dayalı, üç tanede yoruma dayalı soru sorularak anlam düzeyleri de belirlenebilir.

Yorum sorularıyla öğrencinin;

- a. Bir sonraki durumda ne olacağını tahmin etme.
- b. Sonucun ne olduğuna karar verme.
- c. Yazarın değinmek istediği konuları anlama.
- d. Parçanın ana fikrini anlama.

Parçaya dayalı sorularda;

- a. Yazarın değindiği önemli noktaları hatırlama.
- b. Olayların akış sırasını hatırlama.
- c. Öğrencinin kendi kelimeleriyle okuma parçasını ifade etmesi.

8. Öğrenciye bıkkınlık geldiğinde parçayı okuma bitirilmeli ve bırakılan yer işaretlenmelidir. Daha sonra devam edildiğinde bırakılan yerden devam edilmelidir.

1.3. Değerlendirme:

Bu yöntemle değerlendirme yaparken aşağıdaki kayıt yöntemleri kullanılmalıdır.

1. Öğrencinin okumasının teyp aracılığı ile kayıt edilmesi, daha sonra değerlendirme yapılması değerlendirme de objektif olmayı sağlar.
2. Teyp kaydı dinlenirken öğrencinin hataları belirlenmelidir.
3. Yer değiştirilen kelimeler, değiştirilen kelimenin üzerine aslı yazılarak işaretlenir. Eğer bu değiştirme öğrenci tarafından düzeltilmişse, kelime daire içine alınır.
4. Atlanan kelimeler daire içine alınır, eğer kelimenin bir kısmı değiştirilmişse kelimenin aslı üzerine yazılır.
5. Asıl parçada olmayıp öğrenci tarafından sokulan kelimeler, kelimeyi benzeriyle karıştırma gösterilir.
6. Öğretmen tarafından beş saniye beklendikten sonra doğrusu okunan kelimelerin üstüne “d”, eğer öğrenci gayret etmiş ve sonra öğretmen tarafından düzeltilmişse “kısmi gayret” yazılır ve “d” harfi koyularak öğretmenin yardım ettiği

işaretlenir. Eğer kelime yanlış okunulmuş ve öğretmenden yardım almışsa “yanlış okudu” ve yanına “d” koyulmalıdır.

7. Tekrarlanan kelimelerin üzerine “r” harfi koyulur.

Yapılan işaretlemeleri değerlendirme “Grahophonik skala” adı verilen bir skala ile yapılır. Bu skalda her doğru harfe bir puan verilir; önce kelimenin doğrusunun harf sayısı paydaya yazılır. Daha sonra yaptığı hata durumuna göre elde edilen rakam pay kısmına yazılır. Bu iki rakam birbirine bölüldüğünde öğrencinin okuma hata puanı ortaya çıkar. Öğrencinin aldığı puanlar, onun okuma düzeyini verir.

2- Altı-Yedi Yaş Çocuklarının Dikkat Toplama Testi (FTF-K):

Bu testte, çocuklardan, birbirine karıştırılmış elma ve armutların içerisinden armutları bulmaları ve işaretlemeleri istenmektedir. Yönerge 8 dk., egzersiz 90 sn. sürmektedir. Yönergelerin sözel olarak verilmesi gerekmektedir.

2.1. Testin Geliştirilmesi: Test 1968’ de N=266, 5;0-7;0 yaşındaki çocuklara uygulanmıştır. 1970’ de N=1170, 5;0-6;0 yaşlarındaki çocuklara uygulanmıştır. Son uygulamada yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey göz önünde bulundurulmuştur. Son olarak test-tekrar-test, N=100, yarım saat ara ile Frankfurt’ ta; N=29, 3 hafta ara ile Nordschein-Westfalen’ de; N=66, 7 ay ara ile uygulanmıştır. Ülkemizde de, bu test Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencileri tarafından Klinik Psikoloji Uygulamaları dersinde yönergenin anlaşılması ve testlerin uygulanması açısından 5-6 yaş grubundaki 30 öğrenciye uygulanmıştır.

2.2. Güvenlik: FTF-K testinin güvenliği test-tekrar-test metodu ile saptanmıştır. 1969 Sonbaharında 20 çocuk yuvasında N=100, 5-6 yaşındaki çocuklara yarım saat ara ile test-tekar-test metodu ile FTF-K testi uygulanmıştır. 1. ve 2. test uygulamaları arasındaki korelasyon $r = 0.79$ ’ dur.

2.3. Değerlendirilmesi: Çocuğun 90 sn.’de çizdiği armut sayısı ham puan oluşturur. Ham puan diğer çocuklarla testi alan çocuğun dikkatini bir konu üzerinde toplamasını karşılaştırmaya yetmez. Yaş ve cinsiyet sonucu etkiler. Bu nedenle düzeltilmiş puan hesaplanır. Düzeltilmiş puanı hesaplamak için a) Çocuğun testi aldığı günkü yaşı hesaplanır. b) Düzeltilmiş puan taplosundan bulunur.

Düzeltilmiş Puan Tablosu

<u>Yaş</u>	<u>Erkek</u>	<u>Kız</u>
5;0-5;3	6	6
5;4-5;6	5	4
5;7-5;9	4	2
5;10-6;0		

2.3.1. Ölçüm Hatası: Testin değerlendirilmesinden sonra her çocuk için iki sonuç bulunur. Ham puan ve son puan. Sonucu yorumlamadan önce her çocuk için bir hata puanı düşürülmesi gerekir. Bazı çocuklar çok dikkatli olmamalarına rağmen test sırasında fazla motive olurlar ve dikkatlerini toplayabilirler. Bunun düzeltilmesi için her çocuğun aldığı son puana ya da ham puana 7 çıkartılarak ya da eklenerek iki değer elde edilir.

2.3.2. Ham Puan: Ham puan çocuğun dikkatini toplaması hakkında bize genel bir bilgi verir. Testte 42 tane armut bulunmaktadır. Eğer çocuk 90 sn içerisinde 42 armutun içindeki armutun üzerini çizerse en yüksek puan olan 42 puanı elde eder.

2.3.3. Son Değer: Ham puan ile düzeltilmiş puan toplamı bize son değeri verir. Son değer çocuğun aynı yaştaki diğer çocuklarla karşılaştırılmasını sağlar.

3- Öğretmen Yargısı: Araştırmacı öğretmenlerle yüzyüze görüşerek, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatleri üzerine yaptıkları tanımlamalar hakkındaki görüşlerini almıştır. Bu görüşmeler sonucunda, öğrenciler öğretmenler tarafından dikkatli, az dikkatli ve dikkatsiz olmak üzere üç ayrı grup halinde değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması:

Verilerin toplanması amacıyla yapılan uygulamalar için, önce İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile valilik izni çıkartılmıştır. Bu izinle merkez ilçelerde bulunan Mamak Şehitler İlkokulu, Altındağ Ahiler İlkokulu ve Çankaya Bahçelievler İlkokulunda uygulama yapılmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin dikkatini ölçmek için dikkat testi, okuma düzeylerini ölçmek için okuma hata puanı testi uygulanmıştır. Bu okuma hata puanı testi ile, öğrencilere bir okuma parçası okutulmuş ve bu okuma esnasında yaptıkları kelime hataları tespit edilmiş, aynı zamanda okuma süreleri belirlenmiştir. Öğretmen yargısı öğrenilemek için öğretmenlerle görüşme tekniği uygulanmıştır. Bütün bu uygulamalar yapılmadan önce, ilgili okul müdürlerinden izin ve randevular alınmıştır. Uygulamalar için her okula bir gün ayrılmıştır. Uygulamadan önce öğretmen ve öğrencilere testlerle ilgili standart açıklamalar yapılmıştır. Bütün bunların doğrultusunda testler uygulanıp sonuçlar alınmıştır.

Verilerin Analizi:

İlk olarak dikkat testinden ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler tablolara aktarılmıştır. Bu uygulamalarda yanlış işaretleme yapan öğrenciler değerlendirmeden çıkartılmıştır. Daha sonra Türkçe okuma parçası okutularak elde edilen veriler de hazırlanan tablolara aktarılmıştır. Bu testlerden elde edilen veriler değişkenlere göre sınıflandırılmıştır.

Elde edilen veriler, değişkenleri niteliğine göre t testi, tek yönlü varyans analizi, ki-kare ve korelasyon teknikleriyle analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde SPSS paket program kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, denencelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

DENENCE I: “Kız ve erkek öğrencilerin dikkat düzeyleri puan ortalamaları arasında önemli bir fark vardır.”

Bu denence, dikkat düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla iki aritmetik ortalama arasındaki farkın önem kontrolü yapılmıştır. Uygulanan (t) testi sonucu Tablo II’de verilmiştir.

TABLO II

Kız Ve Erkek Öğrencilerin Toplam Dikkat Düzeyi Puan X, S, N Ve T Değerleri

İstatistikler	n	X	S	t	Manidarlık Düzeyi
Cinsiyet					
Kız	60	34.25	7.22	0.31	-
Erkek	60	35.98	6.77		-

Tablo-II’de görüldüğü üzere kız öğrencilerin dikkat düzeyi puan ortalamaları 34.25, erkek öğrencilerininki ise 35.98 olarak görülmektedir. Uygulanan (t) testi sonucunda kız öğrencilerin elde ettikleri toplam puan ortalamalarının, erkek öğrencilerinkinden önemsiz düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($p > .05$).

Bu sonuç kız öğrencilerle erkek öğrencilerin dikkat düzeyleri arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Eğitim ortamında, aynı şartlara sahip kız ve erkek öğrenciler aynı başarıyı yakalayabilirler. Eğitim ortamlarında, cinsiyete dayalı önyargılardan kurtulmak gerekmektedir, çünkü eğitimdeki başarı ile cinsiyet arasında doğrudan bir ilişki bulunmamaktadır.

DENENCE II: “Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve dikkat düzeyleri puan ortalamaları arasında önemli bir fark vardır.”

Bu denence, öğrencilerin dikkat düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaştığı yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-III’ te verilmiştir.

TABLO-III

Dikkat Düzeyi Ve Sosyoekonomik Düzeyi Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	467.71	2	233.85	5.05**
hata	5412.65	117	46.26	
Toplam	5880.36	119		

**p<0.01

Tablo-III’te görüldüğü gibi öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arasında önemli farklılık bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için yapılan Duncan Testi sonucunda üst sosyo ekonomik düzey grubu orta ve alt sosyoekonomik düzey gruplarına göre önemli miktarda farklılık göstermiştir(p<0.05).

Bu sonuç, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dikkat düzeylerine etki ettiğini göstermektedir. Bu etki üst sosyoekonomik düzey lehine, orta ve alt sosyoekonomik düzey aleyhinedir. Yani üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin daha dikkatli olduğu ortaya çıkmıştır. Eğitim ortamı, sosyo-ekonomik düzeyi değişik öğrencilerden oluştuğuna göre; öğretmen bu sonuçtan hareket ederek, sınıf ortamında öğrencileri aynı şartlara getirmek ve ders uygulamalarında paralellik sağlayabilmek için; sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin dikkat problemlerinin çözümüne yönelik değişik uygulamalar yapılmalıdır. Böyle çalışmalar sayesinde, sınıf içindeki tüm

öğrencilerin öğrenme durumları dış etkenlerden azda olsa arındırılmış olmaktadır. Sınıftaki tüm öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi bir seviyeye getirilemeyeceğine göre, sosyo-ekonomik düzeyin etki ettiği süreçler konusunda öğrencilere yardımlarda bulunulmalıdır. Böyle çalışmalar, sınıf ortamında eşitliğin sağlanması için faydalı olacaktır.

DENENCE III: “Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve okuma düzeyleri puan ortalamaları arasında önemli bir fark vardır.”

Bu denence, öğrencilerin okuma düzeylerinin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılaştığı yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-IV’te verilmiştir.

TABLO-IV

Okuma Düzeyi Ve Sosyo-Ekonomik Düzey Puan Ortalamaları Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	0.05	2	0.02	5.10**
Hata	0.63	117	0.00	
Toplam	0.68	119		

**p<0.01

Tablo-IV’ de görüldüğü üzere, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için yapılan Duncen Testi sonucunda üst sosyo ekonomik düzey grubu orta ve alt sosyoekonomik düzey gruplarına göre önemli farklılık göstermiştir (p<0.05).

Bu sonuç, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin kelime tanıma düzeylerine etki ettiğini göstermektedir. Bu etki üst sosyoekonomik düzey lehine, orta ve alt sosyoekonomik düzey aleyhinedir. Yani üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek olduğuna göre, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin eğitim ortamındaki bu dezavantajlarını ortadan kaldırmak için, öğretmenler sınıf ortamında değişik çözümler üretmelidirler. Öğretmenler, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin imkanlarını, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere sağlayabilmek için, onlara okuma materyalleri sağlama konusunda, ailelerle görüşerek onların çocuklara yardımları konusunda girişimlerde bulunmalıdır. Öğretmen kendiside, sınıf ortamında böyle öğrencilere özel ilgi göstererek, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerle paralel bir eğitim ortamı yaratmalıdır.

DENENCE IV: “Öğretmen yargıları ile öğrenci dikkati puan ortalamaları arasında önemli bir fark vardır.”

Bu denence, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öğretmen yargıları arasında farklar olduğu yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo V’de verilmiştir

TABLO-V

***Dikkat Düzeyi Ve Öğretmen Yargıları Puan Ortalamaları Varyans Analizi
Sonuçları***

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	1541.11	2	770.55	20.77**
hata	4339.25	117	37.08	
Toplam	5880.36	119		

**p<0.01

Tablo-V’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öğretmen tanımlamaları arasında önemli bir fark bulunmuştur.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Duncan testi sonucunda; öğretmen tanımlamalarından birinci grubu oluşturan dikkatli grup, diğer gruplara göre önemli miktarda farklılık göstermiştir ($p<0.05$).

Bu sonuç, öğretmenlerin dikkat puanı yüksek öğrencileri daha iyi tanımladıklarını ortaya çıkarmıştır. Dikkat düzeyi orta ve az düzeydeki öğrencileri tam olarak tanımlayamamaktadır. Yani öğretmenin dikkatli dediği öğrenci, dikkat testinden yüksek puan, orta ve az dikkatli dediği öğrenciler ise değişken puanlar almıştır. Bundan da anlaşılacağı gibi öğretmenler sınıf ortamında dikkatli öğrencileri daha iyi tanımlamaktadır. Bu sonuçtan yararlanarak öğretmen, orta ve az dikkatli olarak tanımladığı öğrencilerin dikkat problemleri üzerinde durursa sınıf ortamındaki dikkatten kaynaklanan problemlerden kurtulmuş olacak ve eğitim daha kolay bir hal alacaktır.

DENENCE V: “Öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları puan ortalamaları arasında önemli bir fark vardır.”

Bu denence, öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasında farklar olduğu yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla, tek yönlü varyans analizi tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo VI’da verilmiştir.

TABLO VI

**Öğrencilerin Okuma Düzeyleri İle Öğretmen Yargıları Puan Ortalamaları
Varyans Analizi Sonuçları**

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Gruplararası	0.00	2	0.00	0.17
hata	0.68	117	0.00	
Toplam	0.68	119		

$p > 0.01$

Tablo VI'de görüldüğü gibi, öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen tanımlamaları arasında bir farklılık görülmemiştir. Yani öğretmenlerin öğrencilerin okumalarına yönelik tanımlamaları ile öğrencilerin aldıkları puanlar arasında bir fark yoktur. Öğretmenler sınıf ortamında okuma düzeyi açısından tüm öğrencileri doğru tanımlayabilmektedirler.

DENENCE VI : “Öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmen yargıları arasında bağımlılık vardır.”

Bu denence, öğretmen yargıları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında bir bağımlılık olduğu yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla Ki-kare tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar TabloVII'de verilmiştir.

TABLO VII

Cinsiyet Ve Öğretmen Yargılarına Ait Varyans Analizi Sonuçları

CİNSİYET	ÖĞRETMEN YARGILARI				
		Dikkatli	Biraz Dikkatli	Dikkatsiz	Toplam
Erkek	n	30	16	14	60
	%	50.0	26.7	23.3	100.0
Kız	n	36	17	7	60
	%	60.0	28.3	11.7	100.0

$$\chi^2 = 2.90$$

$$Sd = 2$$

Tablo VII’de görüldüğü gibi, erkek öğrencilerin % 50’si dikkatli, % 26.7’si biraz dikkatli, % 23.3’ü dikkatsizdir. Kız öğrencilerin % 60’ı dikkatli, % 28.3’ü biraz dikkatli, % 11.7’si dikkatsizdir. Yapılan Ki-Kare testi sonucunda, öğretmen tanımlamaları, öğrencilerin cinsiyetlerine bağımlı değildir ($p > 0.05$). Yani bu denence geçersizdir. Öğretmenlerin yaptığı tanımlanmaların cinsiyetle bir alakası yoktur.

DENENCE VII: “Sosyo-ekonomik düzey ile öğretmen yargıları arasında bağımlılık vardır.”

Bu denence, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğretmen tanımlamaları arasında bir bağımlılık olduğu yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacıyla Ki-Kare tekniği uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo VIII’de verilmiştir.

Tablo VIII
Sosyo-Ekonomik Düzey İle Öğretmen Yargıları Varyans Analizi Sonuçları

		ÖĞRETMEN YARGILARI			
SED		Dikkatli	Biraz Dikkatli	Dikkatsiz	Toplam
Üst	n	28	6	6	40
	%	70.0	15.0	15.0	100.0
Orta	n	21	12	7	40
	%	52.5	30.0	17.5	100.0
Alt	n	17	15	8	40
	%	42.5	37.5	20.0	100.0

$$\chi^2=6.92$$

$$Sd= 4$$

Tablo VIII’de görüldüğü gibi, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin %70’i dikkatli, %15’i biraz dikkatli, %15’i dikkatsizdir. Orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin %52.5’i dikkatli, %30’u biraz dikkatli, %17.5’i dikkatsizdir. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin %42.5’i dikkatli, %37.5’i biraz dikkatli, %20’si dikkatsiz olarak görülmektedir. Yapılan Ki-Kare testi sonucunda, öğretmen tanımlamaları ile öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bağımlılık yoktur ($p>0.05$). Yani bu denence geçersizdir. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki yargı ve tanımlamalarının sosyo-ekonomik düzeyle bir alakası yoktur.

DENENCE VIII: “Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında olumlu bir ilişki vardır.”

Bu denence, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu yargısına yöneliktir. Bu denenceyi test etmek amacı ile korelasyon katsayısı tekniği uygulanmıştır.

Yapılan istatistiksel işlem sonucunda, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında 0.05 düzeyinde ($r=0.35$) anlamlı bir ilişki vardır. Yani dikkat düzeyi yüksek öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır. Çıkan sonuçtan da anlaşıldığı gibi, dikkat düzeyi ile okuma düzeyi birbiri ile doğru orantılı olarak gelişen iki değişkendir. Okuma düzeyini yükseltmek için dikkat düzeyinin yükseltilmesi gerekmektedir. Günümüzdeki eğitimin temeli okumaya dayandığına göre, eğitimde başarı sağlamak için öğrencilerin iyi bir okuma seviyesine sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimde okumaya etki eden etmenlerden birisi olan dikkat üzerinde durulursa okuma düzeyi yükseltilebilir ve eğitimde nispi başarı sağlanabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğrencilerin dikkat düzeyinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur.

Öğrencilerin dikkat düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeyle göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha dikkatli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki, öğrenci dikkati sosyo-ekonomik düzeye göre değişmektedir. Bu değişiklik, üst sosyo-ekonomik düzey lehine, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey aleyhinedir.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda öğrencilerin okuma düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığı görülmüştür. Yani üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuma düzeyleri yüksek, orta ve alt düzeydeki öğrencilerin okuma düzeyleri üst düzeydekilere göre düşüktür. Sosyoekonomik düzeye göre okuma düzeyinin değişimi üst düzeydekilerin lehine, orta ve alt düzeydekilerin aleyhinedir.

Yapılan istatistiksel işlemlerde öğrencilerin dikkat testinden aldıkları puanlarla, öğretmen yargıları arasında, öğretmen yargılarında birinci grubun yani dikkatli grubun diğer iki gruba göre farklılaştığı görülmektedir. Yani dikkatli grupta bulunan öğrencilerin dikkat testinden aldıkları ortalamalar diğer iki gruba göre daha yüksektir. Bu da öğretmenlerin sınıfta dikkatli olarak tanımladıkları öğrencilerin dikkat testinden de yüksek ortalama tutturdıklarını göstermektedir. Öğretmenler, sınıfta dikkatli olarak tanımladıkları öğrenciler daha kolay tespit edebilmektedirler.

Yapılan istatistiksel işlemlerde öğrencilerin okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasında, bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Yapılan istatistiksel işlemlerde öğrencilerin cinsiyetleri ile öğretmen tanımlamaları arasında bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre öğretmen yargılarının değişmediği ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin dikkat testinden aldıkları puanlar ile, okuma düzeyi testinden aldıkları puanlar arasında yapılan istatistiksel işlemlerde, bu iki değişken arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yani dikkat düzeyi yüksek öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek olmaktadır.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem daha dikkatli hem de okuma düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki, sosyoekonomik düzeyin yüksek olması dikkat ve okuma düzeyi için olumlu bir faktördür. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin dikkat düzeyleri ve okuma düzeyleri de üst seviyedekilere göre düşüktür. Bu durumun ortadan kaldırılması için yapılacak önerilerin başında, eğitimin her kademesinde fırsat eşitliğinin sağlanması gelmektedir. Sosyoekonomik düzeyi ne olursa olsun, herkes aynı eğitim koşullarına sahip olmalıdır.

Yine araştırma bulgularında görüldüğü gibi, öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yani dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeylerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerini sürekli canlı tutacak etkinliklerde bulunmalı, onları motive edecek sınıf ortamları hazırlamalıdır. Çok duyuya hitap eden öğretim tasarımları oluşturulmalıdır.
2. Öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olacak faktörler ortadan kaldırılmalıdır.
3. Dikkat problemi olan öğrencilerin, problemlerinin çözümü için öğretmen aile ile beraber çalışma içerisinde olmalıdır.

4. Öğretmen sınıftaki öğrencilerin dikkat seviyelerini belirleyici testler yaparak eğitim-öğretim faaliyetlerini ona göre düzenlemelidir.

5. Çeşitli derslerde konular işlenirken öğrenci dikkatini test edici ve geliştirici alıştırmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- ALEMNA, A.A.
1982 "Factors Affecting the Reading Habits Of African Children." *The School Librarian*. 30,2 : 107-111.
- ANN J Abromowitz and SUSAN G. Oleary
1991 "Behavioral Interventions For The Classroom: Implications For Student With ADHD." *School Psychology Review*. pp. 220-234.
- ARISOY, Nuri
1970 *Genel ve Eğitsel Psikoloji*. İstanbul.
- BARKLEY Y.
1990 "Attention Deficit Hiperactivity Disorder." *A Handbook For Diagnosis and Treatment*. NewYork: Guilford Press.
- BEARD, R
1988 *Developing Reading 3-13*. Hodder And Stoughton. London (3rd Impression) 65-70, 325.
- BETH Fouse and SUZANNE Brians
1993 "A Primer On Attention Deficit Disorder." Bloomington, Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- BİLEN, Mürüvvet
1993 *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Takav Yayıncılık.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit
1978 *Eğitim Psikolojisi*. 4.Basım. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- BLOOM, Benjamin
1979 *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çeviren. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: MEB. Yayınevi.
- CARTER, Carolyn
1986 "Young People and Books: A Review of the Research into Young People's Reading Habits." *Journal of Librarianship*. 18, 1: 1-22.
- CLAMPİT M.K. and SILVER Stephen J.
1989 "Distribution Of Relative Attention Deficit On The WISC-R By Age, Social Class And Region." *Journal Of Learning Disabilites*. pp.258-259.

- CLARK, Margaret
1983 "Learning Academic Skills Through Play." *Dissertation Abstracts International*. 44: 24.
- COHEN, SANDRA AND STEPHEN PLAKSON
1980 *Language Arts*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company. 365.
- CROWDER, R.G.
1982 *The Psychology Of Reading*. Oxford Universty Press. New York Oxford. 3-5: 194.
- CUNINGHAME, Christopher
1989 "Primary Education Project." *International Library Review*. 21, 1: 28-35.
- DALE, Sheila
1979 "The Adult Independent Learning Project: Work With Adult Self-Directed Learners In Public Libraries." *Journal Of Librarianship*. 83-106.
- ERTÜRK, Selahattin
1984 *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara.
- FISHBEIN, H.D.
1984 *The Psychology Of Infancy And Childhood Evolutionary And Cross- Cultural Perspectives*. University Of Cincinnati Hillsdale New Jersey London: 303-311.
- GREENHIL, . L. L.
1990 "Attention Deficit Hyperactivity Disorder In Children" *Psychiatric Disorders In Children And Adolescent* (Eds: Garfinkel B D, Carlson G A, Weller E B) W B Saunders Company: 149-183.
- GUILLAUME, Paul
1970 *Psikoloji*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No: 1567.
- JORM, A.F.
1985 *The Psychology of Reading and Spelling Disabilites*. Routledge and Kegan Paul. 22-29.
- KAPLAN B J, MCNICOL J, CONTE R A, MOGHADAM H K
1989 "Diet replacant in preschool-aged hyperactivity boys". *Pediatrics*. 83(1): 7-17.

KAYA, Özcan

- 1989 “Frosting Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişmelerine Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi S.B.E. Ankara. 38.

KAYMAK, Suna

- 1995 “Yuvaya Giden Beş Yaşındaki Çocuklarda Dikkat Toplama Çalışmaları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü. Eğt. Bil. Ens.

KÖKNEL, Özcan

- 1983 *Alkolden Eroine Kişilikten Kaçış*. Altın Kitaplar Yayınevi.

LAHEY BB , et al .

- 1988 “Psychopathology In The Parents Of Children With Conduct Disorder And Hyperactivity”. *Child and Adolescent Psychiatry*. 15: 163-170.

LERNER, Janet

- 1976 *Children and Learning Disabilites*. Boston: Houghton Mifflin Company.10:175-176.

MASON J.M.

- 1980 When Do Children Begin To Read Reading Research Quarterly 2.

MAY, Frank B.

- 1986 *Reading As Cominication: An Interactive Approach*. Merrill Publishing. Ed 2.

M.E.B.

- 1979 *İlk Okuma Yazma Öğretimi Kılavuzu*. İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Mc CLELLAN, A.W.

- 1977 “Reading: The Other Side Of The Equation.” *Journal Of Librarian-Ship*. 1: 38-48.

Mc GEE, LEA M., RİCHGELS, D.J., CHARLESWORT, R .

- 1986 *Advances İn Early Education And Day Care*. 4, 67-121.

ÖZAKPINAR, Yılmaz

- 1987 *Öğrenmede Dikkat Problemi*. Konya: Selçuk Üni. Yayınları No: 31.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali

- 1970 “Öğrenim Malzemesi Bakımından Ankara Merkez İlkokulları İkinci Devre Sınıflarındaki Mevcut Uygulamalar.” (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi) Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

- 1989 *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

ÖZDEMİR, Yavuz

- 1990 "Üniversiteli Sporcu Ve Sporcu Olmayan Öğrencilerin Dikkat Seviyesinin Araştırılması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

RAZON, Norma

- 1988 "Okuma Güçlükleri." Yayınlanmamış Ders Notu. İstanbul Üniversitesi.

ROBİSON H.F.

- 1983 *Exploring Teaching In Early Childhood Education*. 327.

RUBINSTEİN S.L.

- 1971 *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Volk und wissen volkseigener verlag Berlin.

SCHACHAR, R J .

- 1986 "Hyperkinetic Syndrome: Historical Development Of The Concept. The Overactive Child." *Spastic International Medical Publications*: 19-41.

SMİTH, Frank

- 1984 *Reading Without Nonsense*. Newyork: Teachers College Press. 58.

SAĞLAMTUNÇ, Tülin.

- 1989 "Türk Gençlerinin Okuma Alışkanlıkları." *Türkiye'de ve Almanya'da Gençlere Yönelik Kütüphane Hizmetleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. 11-23.

SOYKAN, Ayla A.

- 1991 "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Ve Organik Yönden Araştırılması." Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. A.Ü. Tıp Fakültesi Psikiyatri. ABD.

SPRİCH-BUCKMİNSTER S, et al.

- 1993 "Are Perinatal Complication Relevant To The Manifestation Of ADD? Issues Of Comorbidity And Familiality. *Child and Adolescent - Psychiatry*. pp:1032-1037.

SOYSAL Özer.

- 1988 *Türkiyede Gençlere Özgü Okuma Davranışları*. Türk Kütüphaneciliği. 2,4: 151-158.

TANSLEY, Paula and John PANCKHURST

- 1985 *Children with Spesific Learning Difficulties*. England: Nfer-Nelsony. 130.

TAYLOR E:

- 1985 "Syndromes Of Overactivity And Attention Deficit." *Child and Adolescent Psychiatry* (eds: Rutter M, Hersov L). Blackwell Scientific Publications. 424-444.

TİPPER Steven P., BOURQUE Tracy A., ANDERSON Susan H. and BREHAUT Jamie C.

- 1989 "Mechanisms Of Attention: A Developmental Study." *Journal Of Experimental Child Psychology*. 16:353-378.

TOPÇU, Nurettin

- 1954 *Psikoloji*. Ankara:

Türk Dil Kurumu.

- 1983 *Türkçe Sözlüğü*. 7. Baskı .Ankara.

VARIŞ, Fatma

- 1976 *Eğitimde Program Geliştirme: Teori Ve Teknikler*. Ankara.

VERNON, Magdalen

- 1989 "Varities of Deficiency in The Reading Processes" *Thought and Language/ Language and Reading*. England. Harvard Educational Review.18, 588-590.

YAVUZ, Hilmi

- 1987 "Okuma Alışkanlığı Üzerine." *Çocuk Edebiyatı Yılığ*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları. 266-267.

ZAMTEKİN A J, RAPAPORT J L.

- 1987 "Neurobiology Of Attention Deficit Disorder With Hyperactivity; Where Have We Come In 50 Years." *Child and Adolescent Psychiatry*. pp. 676-686.

WIESS G.

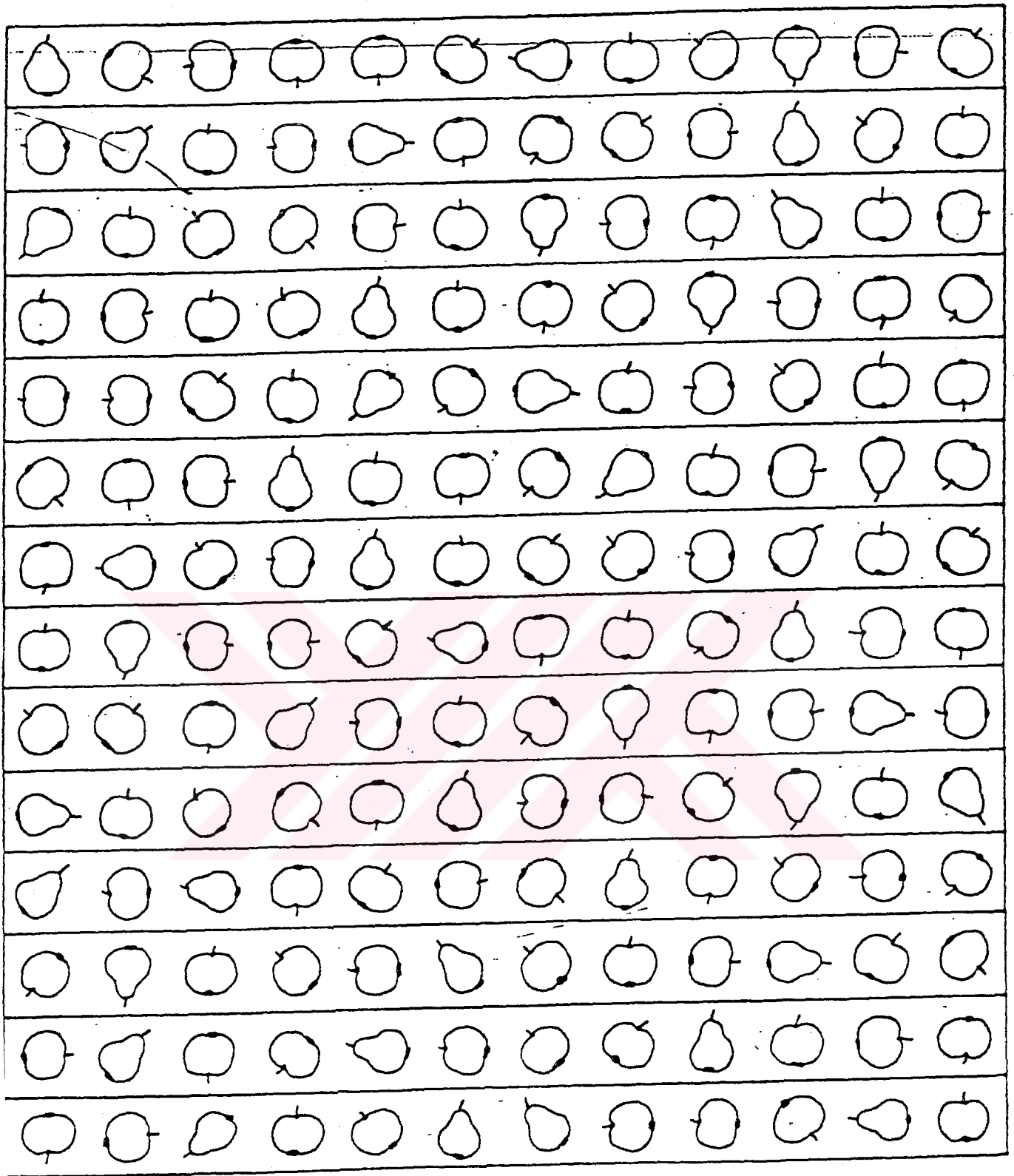
- 1991 "Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Child and Adoloscent Psychiatry*. A Comprehensive Textbook (ed: Lewis M.) 544-560.

EKLER

1- Altı-Yedi Yaş Çocuklarının Dikkat Toplam Testi

2- İzin Belgeleri





T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Ankara

12.12.1995

BÖLÜM : Kültür

SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 40304

KONU : Uygulama.

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 7.12.1995 tarih ve 283 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği bölümü Yüksek Lisans(Master) programı öğrencilerinden Metin GÜNEŞ'in İlimiz Bahçelievler İlkokulu, Ahiler İlkokulu ve Şehitler İlkokulu'nda uygulama yapabilmesine için ilgi yazı ile izin istenmektedir.

Eğitim-Öğretimi aksatmayacak şekilde, Okul Müdürü'nün göstereceği bir program doğrultusunda söz konusu uygulamanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, gereğini Olurlarınıza arz ederim.

HAKKI GÜNGÖR
Millî Eğitim Müdürü

O L U R

.../.../1995

Ayhan KOZAĞAÇLI

Vali a.

Vali Yardımcısı

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Ankara

BÖLÜM Kültür

SAYI 3.08.4.MEM.06.00.11.070/ 40312

1.2.1.12/1957

KONU Uygulama.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

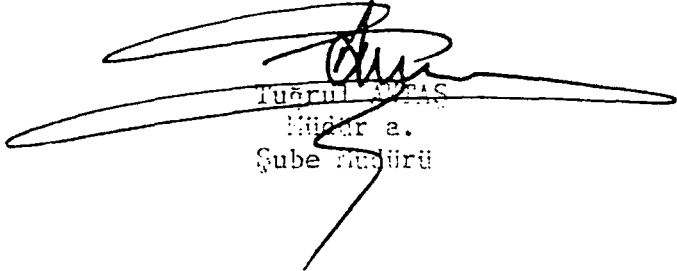
İLGİ: 7.12.1995 tarih ve 283 sayılı yazınız.

Enstitünüzün sınıf Öğretmenliği bölümü Yüksek Lisans(Master) programı öğrencilerinden Metin GÜNEŞ'in ilgi yazınız ekinde bildirilen okularımızın uygulamaya yapılmasına ilişkin 18.12.1995 tarih ve 070/40304 sayılı Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

EKLER:

EKİ :1-Valilik Oluru


İsmail Hakkı
Müdür a.
Şube Müdürü

Hangi bölüm gün ve sayılı yazısına karşılık olduğunun bildirilmesini rica ederim.

T.C. YÖNEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ