

173951

İLKOKUMA YAZMA YÖNTEMLERİ VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ

Tuğba TOKER

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

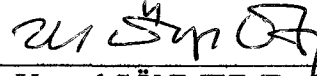
175539

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2006

KABUL VE ONAY

Tuğba TOKER tarafından hazırlanan “İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı bu çalışma, 17.11.2006 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ (Başkan)

Doç.Dr. Süleyman ÇELENK



Yrd.Doç.Dr. Banu YANGIN (Danışman)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İrfan ÇAKIN
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

17.11.2006

Tuğba TOKER



Bu tezi, hayatımın her aşamasında yanımda olan ve her türlü desteği, sabrı gösteren anneme, babama, kardeşime ve yılmadan azimle çalışıp büyük bir emek sarfettiğim için kendime adıyorum.



ÖZET

TOKER, Tuğba. İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.

Bu araştırmada cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamaya etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2005-2006 öğretim yılında Kurtuluş İlköğretim Okulu ve Batıkent Kent Koop. İlköğretim Okulunun ikinci sınıfında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubu toplam 200 öğrencidir. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış genel yetenek testi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir okuduğunu anlama testi (Yangın, 1998), geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış görüşme formuyla (Şahin-İnci 2004) toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir:

1. İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamalarından daha yüksektir.
2. Okuduğunu anlama testi sonuçları ilkokuma yazma öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Cümle çözümleme yöntemi okuduğunu anlama boyutu açısından ses temelli cümle yönteminden üstün çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin çoğunluğu genellikle okuduğunu anlamada cümle çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilmiştir:

1. Ses temelli cümle yöntemi üzerinde okuduğunu anlama boyutu açısından değişiklikler yapılabilir.
2. Okuma yazmayı öğretmede etkili yöntemlerin birlikte kullanımını sağlayan programlar hazırlanabilir.

Yapılacak yeni araştırmalara ilişkin olarak şunlar önerilmiştir:

1. Bu araştırma, aynı özellikleri koruyup öğrenci sayısı daha yüksek tutularak yapılabilir.
2. İki yöntem, farklı boyutlar (okuma ve yazma hızı, telaffuz, sessiz okuma ve yazma vs.) açısından karşılaştırılabilir.

Anahtar Sözcükler

İlkokuma ve Yazma Yöntemleri, Okuduğunu Anlama



ABSTRACT

TOKER, Tuğba. Reading and Writing Methods and Their Effects on Reading Comprehension M.A, Ankara, 2006.

The purpose of this study is to identify the effect of different first reading and writing methods on reading comprehension.

The working group of this study is composed of second level students at Kurtuluş Primary School and Batıkent Kent Koop. Primary School for the academic years of 2005-2006. The working group includes totally 200 students. In this descriptive study, a common skill test developed by the researcher, a reading comprehension test developed by Yangın (1998) and an interview form developed by Şahin-İnci (2004) are used to gather data after their validity and reliability are controlled. In data analysis t test is used.

The results of the research can be summarized as:

1. The average of the reading comprehension tests for the students implemented the sentence analysis method to learn reading and writing is higher than the students applied the phonic-based sentence method to learn reading and writing.
2. The results of reading comprehension test reveal clearly the meaningful difference in accordance with the reading and writing method. In terms of reading comprehension sentence analysis method is proved to be superior than phonic based sentence method.
3. Most of the teachers generally state that sentence analysis method is more effective on reading comprehension.

As a result of the findings some of the suggestions are as follows:

1. Changes might be done on phonic based sentence method in terms of reading comprehension.
2. Programs ensuring the co-utilization of effective methods for literacy can be prepared.

For new researches some of the suggestions are as follows:

1. Preserving the same conditions, this research can be carried on with the increased number of students.
2. These two methods can be compared in different dimensions, such as reading writing pace, pronunciation, silent reading, writing and so on.

Key Words

Reading and Writing methods, Reading Comprehension



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ADAMA.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

PROBLEM DURUMU	1
1.1. Dil.....	1
1.2. Dil Becerileri ve Edinimi	2
1.2.1. Dinleme	2
1.2.2. Konuşma.....	4
1.2.3. Okuma	5
1.2.4. Yazma.....	7
1.3. Anlama	8
1.3.1. Okuduğunu Anlama	10
1.3.2. Okuduğunu Anlama Süreci ve Öğeleri	13
1.3.3. Okuduğunu Anlamanın Önemi.....	16
1.3.4. Okumada Anlamayı Azaltan Nedenler	19
1.3.5. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmenin Yolları	20
1.4. İlkokuma ve Yazma Öğretimi	23

1.4.1. İlkokuma Yazma ve Önemi.....	23
1.4.2. İlkokuma Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri	24
1.5. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri.....	26
1.5.1. Bireşim Yöntemleri	26
1.5.2. Çözümleme Yöntemleri.....	28
1.5.3. Karma Yöntem	29
1.5.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi	30
1.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi	32
1.7. Araştırmanın Amacı	33
1.8. Problem Cümlesi	34
1.9. Alt Problemler	34
1.10. Sayılıtlar	34
1.11. Tanımlamalar.....	35
1.12. Sınırlılıklar.....	35

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
--------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Yöntemi	43
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	44
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	45

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu	46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu	46
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	47
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	50

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER	53
5.1. Sonuçlar.....	53
5.2. Öneriler	53

KAYNAKÇA	54
-----------------------	-----------

EKLER.....	60
-------------------	-----------

Ek-1: Araştırma İzin Onayı	60
----------------------------------	----

Ek-2: Genel Yetenek Testi	61
---------------------------------	----

Ek-3: Okuduğunu Anlama Testi.....	65
-----------------------------------	----

Ek-4: Görüşme Formu.....	70
--------------------------	----

ÖZGEÇMİŞ.....	71
----------------------	-----------

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1	Grupların Genel Yetenek Testi Puanlarına İlişkin Değerler	44
2	İlkokuma ve Yazmayı Cümle Çözümleme Yöntemiyle Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Başarı Ortalamaları	47
3	İlkokuma ve Yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Başarı Ortalamaları	48
4	İlkokuma ve Yazmayı Cümle Çözümleme Yöntemiyle Öğrenen Öğrenciler İle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farka İlişkin Değerler	48



BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, tanımlar ve sınırlılıklar üzerinde durulacaktır.

PROBLEM DURUMU

1.1 Dil

İnsan doğumundan başlayarak yaşadığı toplumda var olan bilgilerin, insanlar arasındaki davranış biçimlerinin, inanç, öğreti ve kuramların oluşturduğu bir değer yumağı ile kuşatılır. Tüm bu değerler kişiye dil yoluyla aktarılır. İnsanların hayatlarında başkalarıyla sağlıklı ilişki ve iletişim kurabilmelerinde, eğitimleri sırasındaki tüm öğrenmelerinde dilin çok önemli bir yeri vardır. Dil, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmayı, anlamayı, geçmiş ve gelecekle bağ kurmayı sağlayan çok yönlü bir araçtır. Dilin temel işlevi anlama ve anlatmayı sağlamaktır. Dil, bireylerin doğayla, çevreleriyle ve öteki bireylerle kurdukları ilişkilerden ve bu ilişkiler çerçevesindeki çeşitli gereksinimlerinden doğmuştur

Yapılan dil tanımlamalarında ortak olan temel unsurlar şunlardır: (Demirel,1996;1)

- Dil, bir sistemdir. Dil belli kalıplara, kurallara uyar ve kendine özgü bir kodlama sistemi vardır.
- Dil, seslerden oluşur. Her ses, farklı sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
- Dil, bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında en etkin iletişim aracıdır.
- Dil, bir düşünce aracıdır. İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
- Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır. Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Demirel'e (1996) göre "dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır." Dil becerisinin

edinim sırası doğal süreçte de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak gerçekleşmektedir. Çocuk, dili başlarda ailesinden ve yakın çevresinden öğrenmektedir. Önce dinleme, daha sonra da konuşma ile ilgili etkinliklerde bulunan çocuğun dinleme ve konuşma becerileri okul çağına kadar belli bir düzeyde gelişmektedir. Çocuk, aile ve oyun çevresindeki bireylerle, o döneme kadar edindiği dinleme ve konuşma ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar yardımıyla yeterli düzeyde iletişim kurabilmektedir. Bu döneme kadar kazanılmış dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek, ayrıca okuma yazma becerilerini de kazanabilmek için çocuk okula başlar. Yangın,2002:11)

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her açıdan geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olayları farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu sebeplerden dolayı öğrencileri; dinleme, konuşma okuma, yazma ile ilgili temel becerileri edinmeleri gerekmektedir.

1.2. Dil Becerileri ve Edinimi

1.2.1 Dinleme

Dil eğitiminin temelleri dinleme etkinliği ile atılır. Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlayarak okul öncesi bilgi dağarcıklarının büyük bir kısmını bu beceri ile elde ederler. Konuşma, okuma, yazma gibi dil becerileri de dinleme becerisinin üzerine gelişip biçimlenir. Dinleme, sesleri anlamaya çalışmaktır; çaba gerektiren bilinçli bir süreçtir. Zaman zaman dinleme kavramının yerine kullanılan işitme, dinlemeden farklı olup dinlemenin gerçekleşmesi için gerekli bir süreçtir. İşitme, istemimiz dışında gerçekleşmektedir. Fakat dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajın, tam olarak anlaşıldığı ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunduğu çaba sarfedilen, bilinçli bir etkinliktir. Dinleme, aynı zamanda öğrenme ve zevk alma yollarından biridir. Dinleme süreci, bireyin seslerin ve konuşma örüntülerinin farkında olmasıyla ve bunlara dikkat vermesiyle başlar; belli sesleri tanıması ve hatırlamasıyla sürer ve anlamlandırmasıyla son bulur.

Dinleme, iletişim sürecinin çok önemli bir parçasıdır. Dinleyen ve dinlediğini anlayan bireyler çevresiyle de uyumlu ve dengeli ilişkiler kurmaktadır. Günlük yaşamımızın her aşamasında işitsel araçlar yer almaktadır. Bilgilerimizin bir kısmını televizyon, radyo, telefon gibi araçlardan, konferans, röportaj, sinema, müzik, tiyatro gibi etkinliklerden dinleme yolu ile kazanmaktayız. İşitsel araçlardan yeterince yararlanabilmek içinde iyi bir dinleyici olmamız gerekmektedir. Sağlıklı bir dinleyici, iletişimde bulunduğu kişinin sadece sözlerini değil, el, yüz, göz, hareketlerini de izler. Dinleme tek taraflı yapılan bir eylem değildir. Yapılan araştırmalara göre, birey diğer insanlarla birlikte olduğu sürenin %42'sini dinleyerek geçirmektedir.(Demirel 1996,45 Güleriyüz,2002:9;Yangın,2002:45)

Dinleme, öğrenme sürecinde ve iletişimde büyük önemi olan, öğrenilebilir ve öğretililebilir bir beceridir. Dinleme eğitime erken yaşlardan itibaren başlamalıdır. İlkokuma yazma öğretimi çalışmaları sırasında, henüz okuma yazma becerisi kazanmamış çocuğun bilgi edinmesinde kullandığı araçlardan biri dinlemedir. Bu nedenle, okulun ilk günlerinden itibaren çocuğun dil gelişiminde kesintiye neden olmamak, onun okuma becerisini kazanıncaya kadar bilgilenme ihtiyacını karşılamak amacıyla, çocuk düzeyine uygun öykü, fıkra, masal, şiir, tekerleme vb. metinler okunarak dinlemeleri sağlanmalıdır. (Çelenk,2003:91)

Yeni ilköğretim programında (2005) öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi çeşitli tür yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir.

1.2.2. Konuşma

Konuşma, duygu, düşünce ve isteklerin seslerden oluşan dil aracılığıyla başkalarına aktarılmasıdır. Konuşma evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullandığımız temel bir beceridir. Etkili ve önemli bir iletişim aracı olan konuşma, günlük yaşamın önemli bir haberleşme aracı olarak son derece karışık fikirlerimizin bile aktarılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Konuşma; bir konunun, zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir. Konuşma; zihinsel gelişim kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır. İnsanlar konuşma aracılığıyla yaşantılarını da paylaşmaktadırlar. Bireysel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum yaşamında başarı ya da başarısızlığı etkileyen bir unsurdur.

Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce çevrelerindeki insanların diliyle konuşarak, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Daha sonra hem bireysel hem toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Ancak, çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp, onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okulun sorumluluğudur. Eğitilmiş bir ses tonu ile; ses, hece, sözcük ve cümle gibi dil birimlerinin tam hakkını veren, cümle ve sözcük vurgularını doğru yapan, konunun duygu ve düşünce yönlerini sesiyle ayıran, konuşma içeriğinin anlamını yaptığı vurgu ve duraklarla aydınlatan; bedensel devinim, jest ve mimik gibi öğeleri konuşmaya katarak sözün anlamını güçlendiren konuşma becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi, Türkçe öğretiminin sorumluluğudur. (Sever,2000:19-20)

Etkin bir konuşma becerisine sahip öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren öğrencidir. Konuşma eğitiminde; çocuğun konuşma yeteneğini geliştirmeye yönelik öykü anlatma, sınıf tartışmaları, resimler hakkında konuşurma, drama çalışmaları gibi etkinlikler yapılmalıdır. Çocukların konuşmaları engellenmemelidir. Çünkü okulda konuşmasına fırsat verilmeyen, azarlanan, gevezelikle suçlanan çocukların konuşma yeteneğinin gelişmesi oldukça güçtür. Bundan dolayı çocukların konuşmaları sabırla dinlenilmelidir.

Yeni ilköğretim programında (2005) öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınıflandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

1.2.3 Okuma

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okumanın insan hayatında önemli bir yeri olup zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. İnsanlar hem öğrenim hayatlarında hem de bunun dışındaki hayatlarında birçok bilgiyi gazete, dergi ve kitap gibi kaynakları okuyarak elde ederler. Okuma son derece karmaşık ve özel, algısal yanı çok yüksek motor yanı daha düşük bir psikomotor beceridir. (Yangın,2002: 90–91)

Okuma bilişsel davranışlarla, psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.(Demirel,2000:119) Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. (Kavcar vd.2002:41) Okuma etkinliğiyle birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar. Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir.

Okuma becerisi, eğitim programlarında ve bütün derslerin temelinde önemli yeri olan bir beceridir. İnsanların öğrenmesinde, bilgilerin zihne aktarılmasında okuma önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Demirel (2000:121), okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- a. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme
- b. Sözcük hazinesini zenginleştirebilme
- c. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme
- d. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü zenginleştirebilme,
- e. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme

Okuma sesli ve sessiz okuma olmak üzere, iki tür etkinliğe dayanır. Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organının yardımı ile söylenmesidir. Bu okumanın tam ve başarılı olabilmesi için, yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır. Sessiz okuma ise, yalnız gözle zihin arasında yapılan bir okumadır. Sessiz okuma, sesli okumanın gerçekleşmesinden sonra kazanılacak bir beceridir. Sessiz okuma anlamı çok çabuk algılama ve kavrama olanağı sağlar.

Tazebay'ın (1997) "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adında yaptığı çalışmada, sesli ve sessiz okuma becerileri ele alınmış, bunların okuduğuna anlamaya etkisine bakılmıştır. Araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Alan araştırması yöntemiyle Ankara merkezinde bulunan 3 okuldaki öğrenciler incelenmiş ve öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamalarına olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Yeni ilköğretim programında (2005) öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden

yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme, eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma ile ilgili de kazanımlar verilmektedir.

1.2.4 Yazma

Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. Yazma, algısal ve psiko-motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma öğretiminde temel hedef çocuğun, açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme yeteneği kazanabilmesidir.

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları kullanmalarına bağlıdır. Ayrıca öğrencilerin istenilen ölçüde yazı yazmaları, onların büyük ölçüde konuşma ve düşünme becerilerine de bağlıdır. Bu nedenle yazma çalışmalarının günlük konuşma diline bağlanması, yazılı anlatım çalışmalarının çıkış noktasını oluşturur.

Sever (2000,22) duygu düşüncelerini yazılı olarak iyi anlatabilen bir kişinin en azından şu becerilere sahip olması gerektiğini belirtir:

- Sözcük düzeyinde: Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli, seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmelidir.
- Cümle düzeyinde: Dilin işleyiş düzenine uygun (anamlı ve kurallı) cümle kurabilmeli, cümleleri değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmelidir.

- Paragraf düzeyinde: Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli paragrafta düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmelidir.

Yeni ilköğretim programı (2005) öğrencinin kendi ve yakın çevresinden hareket ederek, yazma becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için öncelikle zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınıflandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla önbilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

Dil öğretimi buraya kadar açıklanan dinleme, konuşma okuma ve yazma temel becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu beceriler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Okuma ile dinleme, konuşma ile yazma bir bütünsellik içindedirler. Okuma ile dinleme, başkalarının fikirlerini öğrenmemize, bilgi dağarcığımızı genişletmeye yarayan “alıcı” etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yönü bireyin kendisine yöneliktir. Bunun gibi, konuşma ve yazma becerileri de duygu ve düşüncelerimizi başkalarıyla paylaşmaya yarayan “verici” etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yönü bireyden dışarıya yöneliktir. (Özdemir 1987; Akt. Çelenk 2003,90)

İlkokuma yazma öğretimi tüm derslerin temelidir. Çünkü öğrenme başarısı büyük ölçüde okuduğunu ve dinlediğini anlama gücüne, bildiklerini, düşünüp, tasarladıklarını sözlü ve yazılı olarak anlatma becerisine dayanır. Bu anlamda, dil etkinlikleri kişilerin anlama ve anlatma güçlerini geliştirmektedir. Dilin, dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri “anlama”, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikleri de “anlatma” eylemini oluşturur.

1.3. Anlama

Anlam, bir sözcükten, bir sözden, bir davranış ya da olgudan anlaşılan şey; bunların anımsattığı düşünce veya nesnedir. Anlamak ise, bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek etkinliğidir. (TDK) Anlama, alıcı ile verici arasında gerçekleşen bir iletişimdir. Diğer bir tanımla, “ Anlama, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrendiğimiz ve uzun süreli belleğimizde biriktirip sakladığımız bilgiler ışığında değerlendirilmesi etkinliğidir.” Buraya kadar yapılan tanımlardan yola çıkarak anlamayı, “bir metnin ya da dinlenen konuşmanın anlamını bulma, bunlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme faaliyetidir” şeklinde de tanımlayabiliriz. .

Anlama, içeriği kavramaya yönelik bir süreçtir. Anlama, okul öncesi dönemde dinleme ile ilköğretime başladıktan itibaren okuma yoluyla geliştirilmektedir. Çocuğun, günlük yaşamında karşılaştığı durumları ve olayları kavrayabilmesi, ailede okulda ve yakın çevresinde ilişkilerde bulunduğu kimselerin düşünce ve duygularını öğrenebilmesi için önce konuşulanları anlaması gerekir. Bu anlamamanın tam ve doğru olması gerekir. Tam anlama, “bir duygu veya düşünceyi kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlama” demektir. Doğru anlama ise “bize aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranması” demektir.

Hayatımızda sağlıklı iletişim kurabilmek ve tam, doğru anlama için anlama eğitimi şarttır. Okuduğunu çabuk ve doğru anlayabilen, hemen her ders alanında başarılı olmada önemli bir engeli aşmış demektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır. Bunu okuduğunu anlam ile akademik başarı arasında yüksek ilişkiyi gösteren araştırmalar desteklemektedir.

Örneğin, bir üniversitemizin Edebiyat dalında okuyan 92 öğrenciye deneme türünde bir yazı verilmiş ve ne anladıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları oldukça çarpıcıdır. Söz konusu 92 öğrenciden sadece 4'ü yazıda ne anlatılmak istendiğini anlayabilmiştir. Geriye kalan öğrencilerden 77'si parçayı anlamaksızın tekrar etmiş, öğrencilerden 11'i

de çok farklı şeyler söylemişlerdir. Yine her yıl üniversite giriş sınavının ortaya çıkardığı bir gerçek şöyledir: ÖSYM(1986) sınavlarına giren gençlerin Türkçeyi iyi anlayamadıkları, 38 Türkçe sorusundan ancak 17'sine doğru cevap verebildikleri ve Türkçe sorularından (0) alan aday sayısının da yüksek bulunduğu şeklindedir. Yine yazarın danışmanlığını yürüttüğü bir yüksek lisans tez çalışmasında, Ankara'nın çeşitli ilköğretim okullarının 6. Sınıf öğrencilerine, ilkokul 5. sınıfta okudukları bir parça tekrar verilmiş ve buna dayalı 10 anlama sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin %78'i anlama sorularını doğru olarak cevaplandıramamışlardır. (Güneş, 1997, s.59)

Fidan ve Baykul tarafından yapılan araştırmada (1991) Türkçe, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sağlık ve Beslenme alanlarında uygulanan 5 testin sonucunda öğrencilerin başarısız olduğu alanlardan birinin “okuduğunu anlama” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bütün testlerdeki puanlar Türkçe testi ile yüksek ilişki ($r:70$) göstermiştir. Bu sonuçlar, ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde ciddi bir anlama eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yeni Türkçe programında (2005) da anlamamanın önemi vurgulanmış; anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş, ayrıca metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir. Dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama başlıkları altında öğrencilere kazandırılacak davranışlar ve bu davranışları kazandıracak etkinlik örnekleri belirtilmiştir.

1.3.1 Okuduğunu Anlama

Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir. Dolayısıyla okuma, sadece görülen sembollerin seslendirilmesi değil, okunan metinden anlam çıkarılmasıdır. Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez. Seslendirme, iletinin anlaşılabilmesi, içeriğin ya da iletinin zihinsel işlemlere tabi tutulmaması olarak ifade edilebilir.

Bloom (1979:48)'a göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir. Okuma öğretiminin en son amacı, okuduklarını kavrama ve onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkili bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmektir. Basılı ve yazılı bir materyali kavrama yeteneği sadece sözcükleri fark etme, uygun anlamlarını bilme, öbek ve tümceleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir.(Koçyiğit,2003)

Erginer'in (1998) "İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi" adında yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri arasındaki ön koşulluluk ilişkilerinin gerçeğe uygunluğunu araştırmış ve şu sonuçlara varmıştır: Hedef becerilerin gerçekleşme dereceleri incelendiğinde; Yardımcı fikirleri bulma (% 74); Metindeki anlamını bulma (% 73); Gerçek anlamını bulma (% 66); Olay kahramanlarının sayısını bulma (%64); Maksadını bulma (% 62); Gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma (% 59); Olay kahramanlarının özelliklerini bulma (% 57); Başlık bulma (% 48); Karşıt anlamlısını bulma (% 43); Anlamı bozan kelimeyi bulma (% 42); Anlamca denk ifadeyi bulma (% 38); Eş anlamlısını bulma (% 38); Olayın zamanını bulma (% 38); Ana fikir bulma (% 32); Olayın nerede geçtiğini bulma (% 28). Görüldüğü gibi hedef becerilerin gerçekleşme derecesi oldukça düşük bulunmuştur. Bu durum, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yeterince gelişmediğinin işaretidir.

Demirel (1992, 327)okuduğunu anlayan bir okuyucunun sahip olduğu yetenekleri basitten karmaşığa doğru şu şekilde ortaya koymuştur:

- Geçmiş yaşantıları ve anlamı verilen sembolle bağdaştırma.
- Sözcüklerle ifade bulan görsel, işitsel, dokunma ve tat alma gibi duyuşal imgelere uygun tepkide bulunma.
- Sözcükleri sözlük ve yan anlamlarıyla yorumlama.
- Bir parça içindeki sözcükleri anlama ve parçaya uygun anlamı seçme.
- Okuma materyalini oluşturan birimlere -öbek, tümcecik, tümce, paragraf ve metnin tümü- anlam verme.

- Ana düşünceleri bulma ve anlama.
- Metinle ilgili sorulara yanıt verme.
- Yönergeleri izleme.
- Parça-bütün, sebep-sonuç, genel-özel, yer, sıra, hacim ve zaman gibi ilişkileri algılama.
- Çıkanın yapısına ve sonuca ulaşma, örtük (ima edilen) ayrıntıları saptama ve okunanı değerlendirme.
- Karakterlerin özelliklerini, tepkilerini ve güdülerini tanımlama ve değerlendirme.
- Yazarın amacını bilme ve anlama.
- Yazınsal ve anlamsal göstergeleri fark etme ve yazarın içinde bulunduğu ruh halini, kullandığı üslubu, niyet ve amacını tanımlama.
- Metnin, öne sürülen bir olgu ya da durumu destekleyip desteklemediğini veya bu konuda bir fikri başarıyla ifade edip etmediğini belirleme.
- Görüş edinme ve edindiği görüşleri uygulama ve bunları geçmiş yaşantılarıyla bütünleştirme

Okuma öğretim programlarını ayakta tutan bir etkinliktir. Yeni Türkçe öğretim programında (2005) okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar her sınıf düzeyinde belirlenmiş ve bu beceriyi geliştirici etkinler sunulmuştur. Kazanımlar şöyledir:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4. Okuduklarını zihninde canlandırır.
5. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar.
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
7. Okuduklarında sebep sonuç ilişkileri kurar.
8. Betimleyen ve tanımlayan, genel ve özel durumları bildiren, destekleyici ve açıklayıcı, özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Okuduklarının konusunu belirler.
10. Okuduğunun ana fikrini belirler.
11. Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.

12. Başlıktan hareketle içeriği tahmin eder.
13. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
14. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
15. Okuduğunu özetler.
16. Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır.
17. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

1.3.2 Okuduğunu Anlama Süreci ve Öğeleri

Anlamayı gerçekleştirmek için anlama sürecinde yer alan üç aşama ve bu aşamaların basamakları aşağıdaki gibidir: (Güneş, 1997)

—Anlamı Bulma:

Bu aşama, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamaların temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

- Kelimenin anlamını bulma: Kelimenin metin içindeki anlamını bulmadır.
- Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma: cümlelerin, paragrafın ve yazının görünen anlamını bulmadır.
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma: Kelimelerin ikinci yani mecaz anlamlarını bulma ve cümleyi anlamadır.
- Dilbilgisi imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme: Bu kuralları bilerek anlamı kavramaktır.

—Anlamı Kavrama:

Anlamı bulma aşamasından sonra anlamı kavrama aşaması gelmektedir. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

- Anlamı çevirme: Anlamı, şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
- Anlamı yorumlama: Anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması, ifade etmesi ve açıklamasıdır.
- Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalardır.

—*Anlamı Değerlendirme:*

Anlamı bulma ve kavrama aşamalarından sonra anlamı değerlendirme aşaması gerekmektedir. Basamakları şunlardır:

- Anlamı analiz etme: Yazıda ileri sürülen düşünce kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma: Yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.
- Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.

Yukarıda sıralanan bu aşamalara uygun çalışmalar yapılmalı ve etkili bir anlama eğitimi gerçekleştirilmelidir. Böylece öğrenci, okuduklarını daha iyi ve daha hızlı anlayacaktır. Aksi takdirde, anlama süreci tamamlanmadığından yüzeysel anlamalar çoğalacaktır.

Kameenui ve Simmons (1990) geliştirdikleri modelde okuduğunu anlama sürecini oluşturan temel öğeleri;

- Okuyucu
- Metin
- İşlem
- Kavrama stratejileri olarak belirtmişlerdir.

Bu öğelerin hem birbirinden aynı, hem de birbiriyle ilişkili olması anlama sürecini karmaşık yapmaktadır. (Demirel, 1992, 329).

Okuyucu: Her okuyucunun verilen bir metinden anlam çıkarabilmesi için kavrama sürecinde beraberinde getirmesi gerekli bilgi temeli söz konusudur. "Okuyucunun bilgi tabanı" olarak adlandırılan bu özellik 3 boyutta incelenmektedir;

- **Ön Bilgiler:** Ön bilgiler, okuyucunun okuma eylemine beraberinde getirdiği ve gerek okulda öğretim yoluyla, gerekse okul dışında tesadüfen veya sistematik olarak kazandığı bilgileri içerir. Ön bilgiler metinden çıkarılan anlamı ve yorumları belirleyen bir değişkendir. Verilen bir metni kavramak için okuyucunun ön bilgilerini harekete geçirmesi gerekmektedir

- Kavrama Becerilerinin Bilgisi: Okuyucunun bir metni kavraması için ön bilgilerden daha fazlasına sahip olması gerekmektedir. Bunları 8 alt başlık halinde incelemek mümkündür; kodlama, anlam bilgisi, söz dizimi, sözcük türlerini bilgisi, genel olgusal bilgi, mantık ve akıl yürütme, noktalama ve yazılış özellikleri, yazınsal beceriler.
- Motivasyon: Çocuğun "okuma yeteneği" ile "okuma isteği" arasında başka bir ifadeyle "okuyabilme" ile "okumaktan hoşlanma" arasında büyük bir fark olduğu uzmanlarca belirtilmektedir. Bu da akademik gelişmelerini olumsuz yönde etkileyecektir. Hangi sebeple olursa olsun başarıdan çok başarısızlığı yaşamış öğrencileri kendi kendilerine okumak için güdülemek öğretmenlerin, okulların ve ana-babaların yüz yüze olduğu, başarılması zor fakat imkânsız olmayan bir görevdir.

Metin: Anlama sürecinin bu ögesi "okuyucu" ögesinden farklı olarak öğretmen tarafından daha çok doğrudan kontrol edilebilir ve yönetilebilir. Öğretmen anlama öğretimi sırasında belirli tür, nitelik ve uzunlukta bir metin seçebilir. Metinle kastedilen, öğrencilerden okumaları istenen basılı okuma materyalleridir. Bu basılı materyaller okuyucunun çıkaracağı anlamı etkileyen değişik tür ve özelliklerdir.

İyi organize edilmemiş ve okuyucunun ilgisi ve ön bilgileri ile tutarsız çok sayıda teknik terimi içeren metinlerin kavranması, iyi organize edilmiş ve okuyucunun önceki yaşantılarıyla bağlantılı metinlere kıyasla daha fazla çaba gerektirir. Bu tür metin özelliklerini bilmek, metinden kaynaklanan bazı anlama problemlerini belirleme, önleme ve çözümleme açısından önem taşımaktadır.

İşlem: Anlama sürecinin diğer bir ögesi işlemdir. İşlem, okuyucunun okunan materyalle ilgili istenen tepkiyi gösterebilmesi için bilmesi gereken belirli özellikleri, şartları ve etkinlikleri ifade eder. Okuduğunu kavrama performansını ortaya çıkaran işlemler okuma amacına, okuyucunun okuma düzeyine, istenen öğrenme çıktılarına ve metne göre değişiklik gösterir. Doğal olarak farklı tepkileri gerektiren işlemlerin güçlük dereceleri de farklıdır. "Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi nedir?" gibi, cevabını sözel olarak istenilen sorular; "Okuduğunuz parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden

hangisidir?" gibi öğrencinin verilen seçenekler dizisinden seçim yapmasını gerektiren işlemlerden daha zordur.

Okuyucu işlemin gereklerine ne kadar aşına olursa, o derece başarılı olacaktır. Öğrenci bazen işlemin gereklerine uygun olarak nasıl tepkide bulunacağını bilmediği için, yeterli bilgiye sahip olsa bile başarılı olamaz. Bu nedenle öğrenciler işlemin şartlarına karşılık vermek için gerekli bilgiye sahip olmalıdır.

Kavrama Stratejileri: Anlama sürecinin son ögesini okuyucunun metni basitleştirmesi, anlaması ve kavraması için sahip olması gereken stratejiler oluşturmaktadır. Bilişsel stratejiler düşünme, hatırlama ve sembolik işlemleri yorumlama etkinliklerinin planlanmasını ve yönetimini gerektirir. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilere gerek bilgilendirici, gerekse anlatı türü metinleri kavramayı kolaylaştıracak stratejilerin öğretilbildiğini göstermektedir. Bunlar arasında özetleme, zihinde imaj oluşturma, soru üretme, soru yanıtlama, ön bilgileri harekete geçirme, ana düşünceyi kavrama, eleştirel okuma, çıkarım yapma ve geriye dönük yinelemeli okuma sayılabilir.

1.3.3 Okuduğunu Anlamanın Önemi

Okuma önemli bir eylemdir. Okay(1994:5)'a göre "Çağdaş hayat ve uygarlık, büyük ölçüde okuma ve yazmaya dayanmaktadır. Hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma, bugünün yaşamına uygun bir okumadır." Okuma eğer anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Dolayısıyla okuma öğretimini anlama ile tamamlamak, bütünleştirmek gerekir. "Okuduğunu anlama becerisi açısından ilkokul öğrencilerinin, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemeleri, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir" (Tazebay, 1997).

Okuma sayesinde var olan bilgilerimize yeni şeyler ekler ve bize yeni bakış açıları sağlar. Düşünce tarzımızı değiştirir, genişletir. Kişiliğimizin oluşmasında yardımcı olur. Bacon, okumanın sağladığı yararlar hakkında şunları söylemiştir: "Okumak, hem zevk verme, hem anlatımı süsleme, hem de bilgiyi arttırma konusunda insanın işine yara. Zevk olarak düşünülürse, okumanın başlıca faydası yalnız kaldığımız zamandır. Süs olarak konuşmadadır." Yine okumanın önemini Thomson Jefferson "İnsanları gerçek

anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlarda korur.”sözleriyle açıklamıştır.

Okuma, programların önemli bir unsurudur. Hemen her dersin temelinde okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okuma, bir öğrenme yolu ve bilgilerin insan beynine aktarılmasında önemli bir araçtır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okul hayatında önemini ve değerini korumaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması olası değildir.(Çelenk, 2003:97)

Okumanın asıl amacı, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bir okuma parçasının anlamca kavranması değişik seviyelerde olabilir. En basit fikir ve sembollerin gerçek anlamları ile ayrılmasıdır. Öğrenci ya da okuyucu bir yorum ya da katkıda bulunmaz. Asıl kavrama ise bellemeyi gerektirir. Fikir, eş değerde fikirleri karşılaştırılır. Söylenenler sınıflandırılır, okuyucu karşılaştırma, sınıflandırma ve birleştirme ile bir yargıya varabilir. Kısacası yazarla işbirliği yapılır, onun söylemek ya da vermek istediğini okuyucu yazarın yazısından çıkarır(Özdemir,1967).

Okulda genel başarının en önemli faktörü anlayarak okumadır. İyi bir okuyucunun aynı zamanda her derste iyi bir öğrenci olup olmadığı incelenmiştir. Deneysel araştırmalar ikisi arasında açık bir orantı olduğunu belirlemektedir. Mesela, bir araştırmada iki dersten kalan öğrencilerin okumaları için verilen bir parçadan ortalama olarak 27 fikir ve bütün derslerden geçen çocukların ise aynı parçadan 43 fikir çıkarabildikleri görülmüştür. Bu gibi deliller bizi, okuduğunu iyi anlayan öğrencilerin bütün derslerinde de süratle ilerleyeceklerini kabul etmeye sevk etmektedir (Pars ve Pars, 1954).

Araştırmacılar "okuma"yı farklı şekillerde tanımlasalar da, okuma sadece yazılı kelimelerin sözlü tekrarından ibaret değildir. Okuma, karmaşık zihni süreçleri içerir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucu okuduklarına anlam atfetmeli, daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli, muhakeme etmeli ve değerlendirme yapmalıdır. Okumanın en önemli özelliği okunan parçanın anlaşılması ve değerlendirilmesidir (Ergenç, 1994).

Anlamayı etkileyen bazı nedenler bulunmaktadır. Davis anlamayı etkileyen bu nedenlerin neler olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapmış ve bu araştırmalar sonunda okumada anlamayı etkileyen faktörleri 9 noktada toplamıştır. Bu faktörler şöyledir;

- Kelimelerin anlamını bilmek,
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
- Metnin türünü bulmak,
- Ayrıntıları ayırma ve ana fikri bulmak,
- Metindeki sorulara cevap verebilmek,
- Metni kendi kelimeleri ile özetleyebilmek,
- Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek,
- Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,
- Yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilmek.

Okuma, bilgi edinme ve öğrenmenin en temel dayanaklarından birisidir. Okuduğunu anlama gücü öğretme-öğrenme sürecinde genel nitelikli bir bilişsel giriş davranışı olarak ele alan Bloom okuduğunu anlama gücü ve fen bilimleri arasında, 6-8.sınıflarda .62, 9-12.sınıflarda .56, okuduğunu anlama gücü ile dil ve edebiyat derslerinde her iki grup için de .70, oranında bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Acat (1996) tarafından yapılan araştırmada "okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi" incelenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırma ilkokuma yazma çalışmalarını doğrudan ilgilendirmemesine karşın dolaylı olarak okuma güçlüklerini belirleme açısından önemli görülmektedir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerin okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan "sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme" ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin sesli okumada "gereksiz duraklamalar yapma" güçlüğü, sessiz okumada ise "konuşma organlarını hareket ettirme" güçlüğü ile en fazla karşılaştığı gözlenmiştir.

En az karşılaşılan güçlük "parmakla ya da kalemle takip ederek okuma" güçlüğü olmuştur. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek düzeydeki ilişki "kelimeleri atlama" güçlüğü ile "parmakla ya da kalemle takip ederek okuma" güçlüğü ile olduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

1.3.4 Okumada Anlamayı Azaltan Nedenler

Temeli okul yıllarında ilkokuma yazma öğretimindeki yanlış uygulamalardan kaynaklanan ve sonraki yıllarda kişinin karşısına çıkan ve okuduğunu anlama gücünü olumsuz yönde etkileyen birçok bozuk okuma alışkanlığı vardır. Bu olumsuz okuma alışkanlıklarını şu şekilde sıralamak mümkündür. (Akt:Çelenk, 2003: Ruşen,1990;28)

1. Kelimeleri teker teker okuma: Gözü yoran, okumayı yavaşlatan, anlamayı azaltan, okuyucunun okuma hevesini kıran bir hatadır. Okurun gözünün tek tek sözcükleri değil, sözcüklerin bütünü oluşturarak cümlelerde olması gerekmektedir.
2. Geri dönüş ve ayrıntılara takılma: Kelimeleri tek tek okuma alışkanlığı, sık sık tekrarlamalar, geri dönüşler yapmayı gündeme getirir. Okuma hızını düşürerek anlam bağının kurulamamasına yol açar.
3. Sessiz okuması gereken durumlarda, sesli okuma ya da sesli okuma organlarını kullanma: Sesli okurken yaralandığımız dudak, ağız, gırtlak gibi ses organlarının sessiz okumada da kullanılması okuma hızını düşürür. Dolayısıyla da okuduğunu anlama sorunuyla karşılaşmaktadır.
4. Pasif okuma: Okunan metne zihni odaklaştırmadan, yazarın düşüncesini ve olaylara bakış açısını alıp özümsemeden yapılan okumadır. Öğrenilenler metnin ana düşüncesi etrafında beyne kodlandığı için bu tür okuma okuduğunu anlama sorunu yaratmaktadır.
5. Hızlı okursam anlayamam inancı: Okurun kendisini düşük hızla okumaya koşullandırmasının bir sonucudur.
6. Gözün eğitimsiz olması: Eğitimsiz bir gözün yaptığı okumada geri dönüş sayıları, sıçramalar, duraklamalar çok olup bu hatalar gözün eğitilmesiyle ortadan kaldırılabilir.

7. Bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizlikler: Okunan metnin konusu hakkında beyinde bir alt yapı yoksa zihnin yönlendirilmesi, dikkatin yoğunlaşması, okumanın hızlanıp anlamının istenen düzeyde gerçekleşmesi oldukça zordur.
8. Dil bilgisi ve sözcük dağarcığı yetersizliği: Okuduğu metnin dilini iyi bilmeyen kişi hızlı okuma ve anlama sorunlarıyla karşılaşır. Bununla birlikte sözcük dağarcığının yetersiz olması da anlamayı olumsuz etkilemektedir.
9. Zekâ geriliği: Okuma öğrenme, anlama, yorumlama ve problem çözme gibi birçok zihinsel etkinliği içermektedir. Bunların gerçekleşmesi için de zihinsel bir güce ihtiyaç vardır. Zekâ geriliği okuduğunu anlama gücünü ve hızlı okumayı olumsuz etkiler.
10. Dikkatin okunan yazı üzerinde odaklanamaması: Çevreden gelen uyarıcıların ve iç uyarıcıların etkisiyle dikkatin okunan metne odaklanamaması okuduğunu anlama engeli yaratır.

Buraya kadar anlatılan nedenler ışığında şunu diyebiliriz ki, okuyarak bilgi edinme, okuma merakını artıran ve okumaktan zevk alınmasını sağlayan bir özelliğe sahiptir. Bunun temelini atılıp geliştirildiği yer de ilkokuma yazma öğretimidir. İlkokuma yazma öğretiminde yanlış okuma alışkanlıklarının daha başlangıçta kökleşmesini ve kalıcı hale gelmesini engellemek için gerekli önlemler okuma öğretiminin başında öğretmenler tarafından alınmalıdır. Öğretmenler bu problemleri ortadan kaldıracak çözüm yolları geliştirmelidirler. Ayrıca ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem çocuğun görme yelpazesi ve tanıma aralığını geniş tutan, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde olumsuz etkisi olmayan bir yöntem olmalıdır.

1.3.5 Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmenin Yolları

Hemen hemen tüm sınıflarda öğrenciler öğrenmeye, bahsedilen olguları kullanmakla başlarlar. Okuyarak öğrenmek, anlam kurma, problem çözme ve anlama olgularının içeriğini oluşturur. Öğrencilerin bir konuyu, herhangi bir yazıdan okuyarak öğrenme sürecine kavrama denir. Öğrencilerin kavramaya odaklanmaları için, öğretmenler konuyu bir gizemmiş gibi sunmalıdırlar. Kavrama, öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini problem çözme aktivitelerinin okuyucu ve konu arasındaki bağlantıyı kavramaya

çekeceği ve kavramın bir basamağından diğerine geçmeyi sağlayacakları üç basamaklı bir yöntemdir.

Okuma Öncesi Çalışmalar:

Okuma hazırlığı sırasında, öğretmenler öğrencilere, "verilen" konunun gizemini çözme de kullanacakları geçmiş bilgi ve deneyimlerini etkin hale geçirme ve düzenlemede yardımcı olurlar. "Verilen", öğrencilerin kültürel ve dil bazlı durumlarını, önyargılarını (örneğin, önceden, konuyu öğrenirken yaşadıkları başarı ve başarısızlıklar), günlük deneyim ve çalışmalarından kazandıkları konuyla ilgili, sonuçlara dayalı ve fikirsel bilgiyi içermektedir. (Bean, 2002)

Öğretmenler öğrencilerin okuduklarından ne edindiklerini bildikleri zaman, öğrencilerin konuda verilen ve yeni olan arasında etkili bir bağlantı kurmaları için onlara yardımcı olacak bilinçli bir strateji seçebilirler. Aynı zamanda onlara konuyla ilgili kişisel bağlantı kurmalarında yardımcı olurlar, böylece ilgi, dikkat ve motivasyonlarının ilerlemesi sağlanır (Jacobs, 2002).

Okuma öncesi aktiviteler, konu hakkında ayrıntılı şekilde birçok kez düşünmeyi, öğrencilerin geçmiş bilgilerini düzenlemeyi sağlamak için grafikler kullanmasını (fikir haritaları, kümeler, ağlar) ya da alıştırmaları içerebilir. Ek olarak, öğretmen ya da öğrenciler şu soruları geliştirebilirler:

"Ne biliyorum ve okumaya başlamadan önce ne bilmeye ihtiyacım var?" ya da "Verilen başlık, resim ya da grafiklerden bu pasajın ne ile ilgili olduğunu düşünüyorum?" Bu şekilde okuma öncesi alıştırmalar, öğrencileri sadece konuyu anlamaya hazırlamaz, ayrıca onların kendi sözcük hazinelerini ve çalışma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. (Bean, 2002)

Yönlendirilmiş Okuma Çalışmaları

Yönlendirilmiş okuma boyunca, öğretmenler planlanmış bir amaçla, öğrencilerinin geçmiş bilgileriyle, konudan öğrendikleri yeni bilgilerini birleştirmelerini sağlar. Yönlendirilmiş okuma boyunca öğrenciler konuyu detaylı olarak anlayabilmek için konunun sözcüksel anlamından daha derin bir anlam araştırması yaparlar. Kendi tahmin ve öncül sorularını gözden geçirirler, tecrübeye dayanan ve deneysel sonuçları

araştırırlar, ispatlarını toplar, organize eder, analiz ve sentezini yapar ve ileriki zamanlarda incelemek istedikleri yeni anlamları hakkında genellemeler ve iddialar yapmaya başlarlar. Okuma öncesinde olduğu gibi, yönlendirilmiş okuma aktiviteleri sadece kavramayı geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda sözcük hazinesini ve çalışma yeteneklerini ilerletir. (Bean, 2002)

Okuma Sonrası Çalışmalar

Öğretmenler okuma sonrasında, öğrencilere geri adım atıp, konunun deneysel anlayışının geçerliliğini test etmeleri için fırsat yaratır. Örneğin, öğrenciler konudan ya da konu dışından bir kanıtın ışığında bir başkasının iddialarına inanabilir ya da şüphe edebilirler. Bunu yaparak öğrenciler, tartışmalarını tekrar gözden geçirip düzenleyerek ve güçlendirerek yaşatlarına yardım edebilirler, aynı zamanda düşünerek kendilerini geliştirebilirler. (Koçyiğit,2003)

“Okuma öğretiminde eğitimsel gereksinimleri karşılamak amacıyla pek çok yöntem geliştirilmiştir. Basal, fonik, linguistik, dil deneyimi yöntemleri gibi. Okuma öğretiminde kullanılan bu yöntemlerden basal, anlama becerilerini geliştirirken, fonik yöntem, bu becerilerin gelişimini engelleyebilmektedir. Dilsel yöntemler ise sözcük tanımayı arttırırken, hızı düşürebilmektedir. Öte yandan uygulanan okuma teknikleri de hız ve anlama gelişimini engelleyen bazı alışkanlıkların yaşam boyu sürmesine yol açmaktadır. Sesli okumaya ağırlık verme, sözcük sözcüğe, harf harf okuma, parmakla izleme, sessiz okumada dudakları kıpırdatma, dili ve ses tellerini oynatma, baş sallama, zihinden sözcükleri sesli gibi çevirme, geri dönüşleri sık sık yineleme gibi” (Akçamete,1991)

Çelikçi'nin (2000) “İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde gösteri yönteminin etkililiğinin incelenmesi” adındaki çalışmasında, “Okuma ve okuduğunu anlama gücünü çocuklarda nasıl geliştirebiliriz?” sorusuna cevap aranmıştır. İstanbul ili, Esenler ilçesi, Tacirler Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Annenin ve babanın eğitim düzeyleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

2. Öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyelerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı görülmüştür.

Dil öğretiminin beceri alanlarına ilişkin buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, dil öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp, çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin tümünün denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünsellik içinde gelişmesine bağlıdır. Çünkü birinin gelişimi ötekinin gelişmesine bağlıdır.

1.4. İlkokuma ve Yazma Öğretimi

1.4.1 İlkokuma Yazma ve Önemi

Okuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı temel okuma yazma becerisini edinebilmesidir. (Çelenk,2003:34) Okuma yazma öğretimi aynı zamanda bireyin sosyal, ekonomik, yurttaşlık görevleri ve rollerine hazırlanmasının bir yoludur. Okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarısını ve başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir. Okumayı yazmayı öğrenmek oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreci etkileyen birçok etken vardır. Bu dersin öğretim yöntemi, psikolojik, fizyolojik ve diğer etkenlere bağlı olarak saptanmalıdır. Bunlar çocuğun;

- Zekâsı
- Sinir-kas eşgüdümü (sinirlerle kasların işbirliği yaparak çalışması)
- Göz hareketleridir. (Algılama alanı, göz ses uzaklığı) (Binbaşıoğlu,2004:25)

Çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesinde zekâ düzeyinin rolü büyüktür. Okuma yazmanın öğrenilebilmesi için belli bir zekâ düzeyi gereklidir. Yapılan araştırmalarda bu düzeyin 6,5 olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte çocuğun toplumsal, yaşantısal olgunluğa da erişmiş olarak okula gelmesi gerekmektedir. Bu olgunluğa

erişememiş çocukların okuma yazmayı öğrenemedikleri görülmektedir. (Binbaşıoğlu, 2004:26)

Çocuğun okuma yazmayı öğrenebilmesi için bedensel bir olgunluğa da erişmiş olması gerekir. Yani çocuk yazıyı gözleriyle izleyebilecek, kalemi tutarak yazı yazabilecek bir düzeyde olmalıdır. 5-6 yaşlarından sonra, çocuğa, büyük ve küçük kaslarını geliştirmek için yapılan alıştırmalar faydalı olacaktır. (Binbaşıoğlu, 2004:31)

Göz hareketleri, sinir-kas eşgüdümünün görme organı üzerindeki durumudur. Bir yazıyı okuyabilmemiz ile gözlerimizin yazı üzerindeki hareketleri arasında bir bağ vardır. Psikologların yaptığı araştırmalara göre göz; okurken dizeler üzerinde durmaksızın kayıp gitmiyor, dize üzerinde birtakım sıçrama ve duraklamalar yapıyor. Bir sıçramada gözün dize üzerinde gördüğü alan algılama alanıdır. Bu alan ne kadar fazla ve ritmik olursa okuma o kadar iyidir. Okumada hız, göz uzaklığı ile ses uzaklığı arasındaki farkın fazlalığına bağlıdır. Buna “göz-ses uzaklığı” denir. Bu uzaklık başlangıçta az ileriki zamanlarda fazladır. (Binbaşıoğlu, 2004:37)

1.4.2 İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri

Okul, bir eğitim kurumu olarak çocukların sosyalleşmeyi öğrendikleri önemli bir kurumdur. Aileden dilini kuralsız öğrenen çocuk, okulda dili kurallı kullanmayı öğrenir. İlkokuma yazma, çocuğun okulda edineceği en temel becerilerindendir. Bununla birlikte tüm okul hayatı ve göstereceği başarısı da okuma yazma da göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma yazmada başarılı olan çocuğun hayata ve okula bakış açısı da değişir. Örneğin okuma yazmayı “anlam”a önem vermeden öğrenmiş bir çocuk Fen ve Teknoloji dersindeki bir problemi sadece okuyarak çözemez. Bu ve birçok nedenlerden dolayı ilkokuma ve yazma üzerinde önemle durulmalıdır.

İlkokuma ve yazma öğretiminde etkili ve başarılı olmak için bu öğretimin amaçlarını iyi bilmek gerekir. İlkokuma yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme
- Okuduğu ve dinlediği düzeyine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme

- Duygu, düşünce ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme
- Çevresiyle etkin bir iletişim kurabilme
- Kurallara uygun işlek bir yazı yazabilme
- Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilme (Çelenk,2003:34)

Uygar toplumlarda bireyin kendi uğraş alanında ilerlemesi, önemli görevlere gelmesi, gelişmiş bir okuma-yazma becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Bu nedenle okuma yazma programları okul programlarının omurgasını oluşturur. Her derste okuma yazmanın önemli bir yeri vardır. İlkokuma yazma öğretiminde hedef, çocuğa sadece okuma-yazma becerisini kazandırmak olmamalıdır. Okuma yazma becerisinin kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi beklenir. (Çelenk,2003:36)

İlkokuma yazma öğretiminin başlıca ilkeleri şu şekilde sıralanabilir: (Çelenk,2003:36)

1. İlkokuma ve yazma öğretimi Türkçe öğretiminin temelidir.
2. Okuma yazma eylemi aynı zamanda bir düşünce eylemidir.
3. İlkokuma ve yazma öğretimi tüm derslerin temelidir.
4. İlkokuma ve yazma öğretiminin amacından haberdar olma çocuğun öğrenmeye etkin katılımında ona yardımcı olur.
5. İlkokuma ve yazma öğretiminde karşılaşılabilecek olası başarısızlık çocuğun akademik benlik tasarımı olumsuz etkiler.
6. İlkokuma ve yazma öğretiminde toplu öğretim ilkesine uyulmalıdır.
7. İlkokuma ve yazma öğretiminde bireysel ayrımlar dikkate alınmalıdır.
8. İlkokuma ve yazma öğretiminde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.
9. İlkokuma ve yazma öğretimine öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalıdır.
10. İlkokuma ve yazma öğretiminde oyundan yararlanma çocuğun içinde bulunduğu yaş özelliğinin bir gereğidir.
11. İlkokuma ve yazma öğretiminde planlı çalışma esastır.
12. İlkokuma ve yazma öğretiminde görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Kılıç (2000), ilkokuma yazma çalışmalarını yürütmede, programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yönteminin uygulandığı grubun okumaya geçme zamanı, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, şu sonuçlara ulaşmıştır. Deney grubunda, araştırmacı tarafından geliştirilen programlandırılmış öğretime göre düzenlenmiş metin yöntemi öğretim yılı boyunca uygulanmış, kontrol grubunda okullarımızda yürütülen geleneksel yöntem uygulanmıştır.

Deney grubunun dinleme becerisini kazanma düzeyi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Deney grubunun konuşma becerisini kazanma düzeyi kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Deney grubunun okuma becerisinin fizyolojik yönü ile ilgili becerileri kazanma düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksektir. Deney grubunun okuduğunu anlama kazanma düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksektir. Deney grubunun yazma becerisini kazanma düzeyi kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksektir.

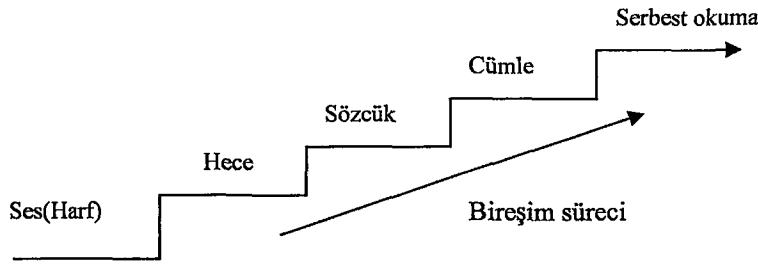
1.5. İlkokuma ve Yazma Öğretimi Yöntemleri

Tarihi gelişim süreci içinde okuma yazma öğretiminde değişik yaklaşım, yöntem teknikler kullanılmıştır. Bu yöntemler harf, ses, hece, sözcük, cümle ve öykü olarak geçmektedir. Bunları şu 3 başlık altında toplamak mümkündür: (Çelenk,2003:44)

- Bireşim Yöntemleri
- Çözümleme Yöntemleri
- Karma Yöntem

1.5.1 Bireşim Yöntemleri

Bireşim yöntemi fonetik değerleri(harf ya da sesi temel alan) ele alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemin sestem, harften, sesli harflerden, sesli ve sessiz harflerle birlikte ve heceden başlayan teknikleri olmakla birlikte, klâsik bireşim yönteminin uygulanması şu şekildedir. Önce alfabetik sıraya göre sesler(harfler) tanıtılır. İkili üçlü ve dördü hecelerde bu harfler kullanılır. Sonra bu hecelerden sözcükler, cümleler ve metinler üretilir. Bireşim yöntemini şu şekilde şematik olarak gösterebiliriz:



Şekil 1: Bireşim Yöntemin Şematik Gösterimi (Çelenk,2003:44)

Bireşim yönteminin alt teknikleri bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla: (Çelenk,2003:45)

1. Alfabe Tekniği: Bu yaklaşımda önce harfler öğretilir. Harflerin ikişerli üçerli hecelemesinden sonra kelimeler, cümleler oluşturularak öğretime devam edilir.
2. Ses(fonetik) Tekniği: Bu yaklaşımda önce dildeki sesler tanıtılır. Sesleri tanımak için kelimelerin ilk sesinden yararlanılır. Örneğin “o” sesi için okul “d” sesi için dede kelimesinden yararlanılır. Daha sonra ünsüz sesler tanıtılır. Sesler böyle tanıtıldıktan sonra alfabe yönteminde olduğu gibi, önce bu seslerle ikişerli üçerli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelime ve cümleler türetilir.
3. Hece Tekniği: Bu yaklaşımda öğretimin temelini hece oluşturur. Öğrenilen hece sayısı arttıkça bu hecelerden yeni yeni kelime ve cümleler oluşturularak öğretim devam eder.

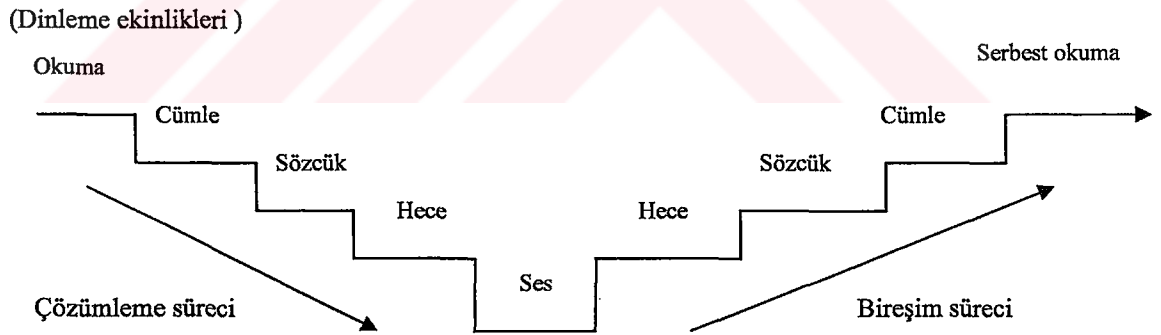
Bireşim Yöntemlerine Yöneltilen Eleştiriler:

- Ünsüz harflerin önüne ya da arkasına bir ünlü harf almadan seslendirilmemesi okuma öğretiminde sorunlara neden olmaktadır.
- Anlamsız uzun süreli hece tekrarı çocuğu bıktırmakta, okuma zevkinden uzaklaştırmaktadır.
- Okuma aynı zamanda anlama-kavrama işlemidir. Bu yöntem okuma tekniğine ağırlık verdiğinden çocuğu, okumanın anlamından uzaklaştırmaktadır.
- Okuma hızının düşmesine, vurgulama ve tonlama sorunlarının doğmasına neden olmaktadır. (Çelenk,2003:45)

Çelenk(1993) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” konulu araştırmasında ilkokuma yazma becerisini aşamalı bireşim tekniği ile kazanan öğrencilerin erişileriyle, çözümleme yöntemiyle kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda aşamalı bireşim tekniğe göre yapılan öğrenme öğretme etkinliğinin düzenlendiği grubun öğrencileri okuma ve yazma becerisini anlamlı derecede daha erken kazanmışlar, fakat yazma becerisini kazandırmada anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim yılı sonunda okuma hızı, okumanın doğruluğu ve okuduğunu anlama gücü açılarından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okuma yazmanın gelişimi yönünden yapılan inceleme sonunda heceden kelimeye, kelimedenden cümleye doğru bir gelişim izlediği sonucuna varılmıştır.

1.5.2 Çözümleme Yöntemleri

Bu yöntemin metin, cümle, sözcük olarak üç tekniği vardır. En yaygın kullanılan şekli okumaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanmasıdır. Cümlelerden, sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden seslere inilir. Sonra seslerle yeni hece, sözcük, cümleler oluşturulur.



Şekil 2: Çözümleme Yöntemin Şematik Gösterimi (Çelenk,2003:46)

Gray'e göre, okuduğunu anlamayı öne çıkaran bu yaklaşımlardan Türkçe alanyazında “çözümleme yöntemleri” olarak söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar kelime, cümle ve öykü tekniğidir. (Çelenk,2003:46)

Kelime tekniğinde kelime anlam birimi olarak ele alınmaktadır. Her öğretilen kelime önce cümle veya cümlecikler içinde tekrar edilir. Sonra kelime içindeki hece ve harflere öğrenci yönlendirilir.

Cümle tekniğinde gerçek bir doğal düşünce birimi olarak cümle ele alınır. Bu yaklaşımda cümle birim olarak ele alınır. Cümleden, kelimelere, hecelere, seslere inilir. Cümle öğrenciyi okuduğu konuyu düşündürmeye yönelttiği için, okuduğunu anlamada daha etkin bir yarar sağlayacaktır.

Öykü tekniği, cümle tekniğinin daha geniş bir uygulamasıdır. Öyküler çocuklar için daha ilgi çekicidir. Öykü tanıtıldıktan sonra, cümleden, kelimelere, hecelere, seslere inilir.

Güneş (1997) çözümleme yönteminin üstünlüklerini şöyle dile getirmiştir: (1) Okumanın amacı bilgi kazanmaktır. Dolayısıyla öğrencinin dikkati okuduğunu anlamaya çekilmelidir. Anlayarak okuyan öğrenci okumanın zevkine varmakta ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir. (2) Gestalt psikolojisine göre, bütünü algılamak daha kolaydır. Bu yöntem algılama sürecine uygundur.

Çözümleme Yöntemlerine Yöneltilen Eleştiriler:

- Zaman alıcı ve okumaya geciktirici bir özelliği vardır.
- Cümleden kelimeye, kelimeden heceye ve heceden harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada karmaşıklıklar yaşanmaktadır.
- Verilen cümlede çocuk pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümleme sürecinde hecelerin ve seslerin sezdirilmesi o kadar da kolay olmamaktadır. (Çelenk,2003:47)

1.5.3 Karma Yöntem

Bu yöntem, bireşim yönteminin sakıncalarından kaçınmak, çözümleme yöntemlerinin uygulamadaki güçlüğü gidermek amacıyla daha çok öğretmenlerin geliştirdiği bir ara öğretim yoludur. Çözümleme ve bireşim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı, kimi zaman diğer yöntemlere de yer verilen bu yöntemin iç tutarlılığı yoktur. Belli bir bütünlük içinde, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğrenme ilkeleri dikkate alınmamaktadır. Alanyazına bakıldığında karma yöntem adlı bir öğretim

yönteminden söz edilmediği görülür Bu yöntemlerde harf-ses, ses-kelime, hece-kelime-harf, cümlecik-cümle, kelime-hikâye-cümle vb biçimde bir araya getirilerek harmanlanmaktadır. Bu yöntemde okuma yazma öğrenmeye, öğrenci için anlamlı cümle ya da sözcüklerle başlanmakta, arkasından hemen sözcük, hece ve harfin (öğrenilmiş olan cümle ve sözcükler üzerinde) tanıtılmasına geçilmektedir. Ya da öğrenilen cümle ve sözcükler olduğu gibi kalmakta, ayrıca harflerden hece, sözcük ve cümleler oluşturularak sürdürülmektedir. Bu uygulamanın nedeni ise, çözümleme yönteminin zaman alıcı özelliğinden kurtulmak ve bireşim yönteminin sakıncalarından öğrenciyi korumaktır.

Karma Yöntemine Yöneltilen Eleştiriler:

- Öğrenci çok çeşitli uyarıcıların etkisi altında kaldığından tam bir karmaşa yaşanmaktadır.
- Daha kısa sürede okuma-yazma öğretmeyi amaçlayan bu yaklaşımın bekleneni vermesi söz konusu olamaz. (Çelenk,2003:47)

1.5.4 Ses Temelli Cümle Yöntemi

2563 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yer alan kararla Türkçe Dersi Öğretim Programı değişmiştir. Buna göre 1982 yılından bu yana uygulanmakta olan Cümle Çözümleme Yöntemi yerini Ses Temelli Cümle Yöntemi' ne bırakmıştır.

Bu yöntemde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta ve yazı, eğik harflerle öğretilmektedir. Anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İllkokuma yazma öğretimi boyunca okuma ve yazma birlikte sürdürülmektedir. Okunana her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır.

Bu yöntemin özellikleri, ilkeleri, aşamaları aşağıda verilmektedir:

- Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma-yazma öğretimi, dinleme, konuşma becerilerinden kopuk sadece okuma-yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir
- İllkokuma –yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin

bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yönüyle Ses Temelli Cümle Yöntemi, yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına uygun bir yöntemdir.

- Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.
- Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerin birleşmesiyle yapıldığını anlamaktadır.
- Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bu yöntem ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.(M.E.B. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu,2005)

Ses Temelli Cümle Yöntemi öğretimi sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır:

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.
2. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.
3. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir:
 - Kolay okunması
 - Dilde kullanım sıklığına sahip olması
 - Anlamının açık ve somut olması
 - Anlamı görselleştirilebilir olması (canlandırılabilir, resmedilebilir vb.)
 - İşlek hece yapısına sahip olması.
4. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.
5. İmkânlar ölçüsünde görsellere başvurulmalıdır.
6. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
7. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.
8. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir:
 - Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme.
 - Öğrenci defterlerine yazma.

- Okuma ve yazılanları sergileme.
- Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma. (M.E.B. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu,2005)

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilmektedir.

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık.
2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme.
 - Sesi hissettirme ve tanıma
 - Sesi okuma ve yazma
 - Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
3. Okuryazarlığa ulaşma. (M.E.B. Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu,2005)

1.6. İlkokuma Yazma Öğretiminde Yöntem Seçimi

Bir öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşmada öğretim yöntemlerinin önemi büyüktür. Yöntem, önceden belirlenen davranışları öğrencilerin kazanmalarını sağlayacak yaşantıların düzenlenmesine yön veren yoldur. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenmeye rehberlik eden öğretmenin uygun yöntemi kullanması gerekmektedir. Öğretimi başarılı bir şekilde yapmak, davranış kazandırma aşamasında kullanılacak en etkili yöntemi belirleme, bu yöntemi doğru zamanda ve doğru şekilde kullanma ile mümkün olabilir. Dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır. (Demirel,1996:5)

İlkokuma yazma da dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Dolayısıyla genel dil öğretimi ve ilkokuma yazma öğretimi birbirini destekler şekilde sürdürülmelidir. İlkokuma yazma öğretiminde başarılı olmada kullanılan yöntemin etkisi de çok büyüktür. İlkokuma yazma öğretimi çocuğun dil gelişimini göz önünde tutarak, dilin temel becerilerini kalıcı bir şekilde kazanılmasını sağlayabilmelidir. (Çelenk,2003:90)

İlk okuma ve yazma öğretimi için kullanılacak yöntemin seçimine karar vermede pek çok hususun dikkate alınması uygun olacaktır: İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrenecek olanların çeşitli yönlerden özellikleri, Türkçenin özellikleri vb. Bu ve bunun gibi hususlarla ilgili bağımlı ve bağımsız değişkenlerin merkeze konulduğu deneysel araştırmalarla farklı yöntemlerin olumlu ve olumsuz özellikleri sorgulanmalıdır. (Yangın, 2005)

İlkokuma yazma öğretimi için geliştirilecek programlar, İlkokuma yazma öğretiminde yöntem, öğrenci özellikleri yöntem ilişkileri, okuma yazma içerikleri, okuma yazma bozuklukları, okuma-yazma psikolojisi, öğrenme çevresi ve İlkokuma yazma araçları vb. konuları kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. İlkokuma yazma öğretim yöntemi okuma yazma öğrenmedeki problemleri ele alan, çocukların bu konuda niçin başarısız olduklarına dikkat çeken, onların gelişimlerini dikkate alan bir yöntem olmalıdır. İlkokuma yazma öğretim yöntemi, ne kadar çocukların tecrübelerine dayanırsa, o kadar başarılı ve etkili olacaktır.(Özcan,1992:170)

1.7. Araştırmanın Amacı

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, sistemin girdileri olan öğrencileri, uygulayıcıları olan öğretmenleri dolayısıyla tüm sistemi etkileyecektir. 2004 yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarında büyük değişikliklere giderek, bu değişiklikleri bir yıl süresince pilot okullarda uygulamıştır. İlkokuma yazma yönteminde de yöntem değişikliğine gidilmiştir. Senelerdir uygulanan cümle çözümleme yönteminin yerini “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yöntemine bırakmıştır.

Dil öğretiminde yöntemin önemi çok büyüktür. Dil öğretiminde bir yöntemin başarısını ölçmek için üç temel ilke vardır: Algılanabilir olmak, İletişimsel olmak, İşlevsel olmak. Yani yöntemimiz çocuğun çevresini kolayca algılamasını, kolayca iletişim kurmasını, günlük hayatında rahatça dili kullanabilmesini sağlamalıdır. Öğretilen dili çocuk sokakta ve günlük konuşma dilinde rahatça kullanabilmelidir.

Bu açıdan dil öğretiminde yöntem seçilirken, o dilin yapısı, yazı sistemi, okuma yazma ile ilgili araştırmalar, teoriler, temel hedef ve ihtiyaçlar, çocukların yaşlarına bağlı gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. İlkokuma yazma öğretiminin temel

amacı, çocuğa hayatı boyunca kullanacağı okuma ve yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır. Hızlı okuyan, okuduğunu doğru ve tam olarak anlayan, duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilen öğrenci her derste başarılı olacaktır. Derslerdeki başarısızlıkların en büyük nedenlerinden biri de okuduğunu anlayamama ve anladığını anlatamamadır.

Bu araştırmanın temel amacı cümle çözümleme yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin okuduğuna anlamaya etkisini tespit etmektir. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu yeni program çalışmalarına bir dönüt oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yapılan eğitim çalışmaları içinde benzeri araştırmaların seyrekliği de araştırmacı için teşvik unsuru olmuştur.

1.8. Problem Cümlesi

İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.9. Alt Problemler

1. İlkokuma ve yazma becerisini cümle çözümlemesi yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili başarı ortalamaları nedir?
2. İlkokuma ve yazma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili başarı ortalamaları nedir?
3. İlkokuma ve yazma becerisini çözümleme yöntemiyle kazanan öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “ Cümle Çözümleme Yöntemi”ni uygulayan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.10. Sayıtlar

Araştırmada kullanılacak ölçme aracının (genel yetenek testi) kapsam geçerliliği için alınan uzman görüşü yeterlidir.

1.11. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

İlkokuma ve Yazma Öğretimi: Dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinden yola çıkarak çocuğun yaşamı boyunca kullanacağı okuma ve yazma temel becerisinin kazandırılması.

Cümle Çözümleme Yöntemi: Okuma ve yazmaya çocuk için anlam içeren cümlelerden başlanarak cümlelerden sözcüklere, sözcüklerden hecelere, hecelerden seslere inilmesi.

Ses Temelli Cümle Yöntemi: Okuma ve yazmaya seslerle başlanması; anlamlı bütün oluşturacak birkaç sesin verilip seslerden hecelere, sözcüklere ve cümlelere ulaşılması.

Okuduğunu Anlama: Yazı ile iletilen mesajın tam ve doğru olarak anlaşılması.

1.12. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2005–2006 öğretim yılı,
2. Kurtuluş İlköğretim ve Batıkent Kent-Koop. İlköğretim okullarındaki 2. sınıf öğrencileri,
3. Ses temelli cümle yöntemi ve cümle çözümleme yöntemleri,
4. Okuduğunu anlama boyutu,
5. Betimsel yöntemin özellikleri ile sınırlıdır

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Altıntaş (1988) “Çözümleme metodu –Tümdengelim ve tümevarım metotlarının farkları” başlıklı incelemesinde çözümleme metodu ve tümden gelim metotlarının aynı anlamda kullanılmasının yanlış olduğunu belirterek, okuma yazma metotlarını :

1. Çözümleme metodu (analiz-tahlil)
2. Bireşim metodu (sentez-terkip)
3. Karışık metot olmak üzere üçe ayırmaktadır. Yazar ayrıca tümdengelim çözümleme olamayacağı gibi, tümevarımında bireşim yöntemi olamayacağını belirtmektedir.

Binbaşıoğlu (1988) “İlkokuma ve yazma öğretimi” başlıklı incelemesinde İlkokuma ve yazma eğitiminde anadili eğitiminin temel becerilerini kalıcı bir şekilde kazandırılmasında önem bir yer tuttuğu, bu durumun ileride onarılması güç okuma ve okuduğunu anlam sorunlarına neden olduğunu belirtmekte, harf yöntemi ile okuma yazma öğretimine karşı çıkarak, cümle yöntemi ile yapılan okuma yazma eğitimin üstünlükleri ile harf yönteminin sakıncalarını vurgulamakta, cümle ve harf yönteminin pratikte nasıl uygulandıklarını açıklayarak, cümle ile okuma yazma öğretimini destekleyen:

1. Kişinin bir nesne ya da şekli algılama biçiminin “toptan ve genel” bir nitelikte olduğu, gibi psikolojik,
2. Okuma sırasındaki göz hareketlerinde görülen değişmelerin niteliği gibi fizyolojik etkenlerin bulunduğunu belirtmektedir.

Damar (1996) İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olarak yaptığı araştırmada İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükleri ile öğretmen nitelikleri (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, hizmet içi kurs durumu) arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin cinsiyetleri ve hizmet içi kurs durumları arasında anlamlı ilişki olmadığı, İlkokuma yazma

öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmenlerin öğrenim durumları ve kıdemleri arasında ise anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Dilbaz (1988) ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden anlamlı bir farkın olup olmadığını incelediği araştırmada, 5.sınıf öğrencileri ile 4.sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama ve yazım kuralları arasında anlamlı bir farkın olduğu ancak 5. sınıf öğrencilerinin de tam öğrenmenin 0.70 'lik alt sınırına dahi ulaşamadıklarını ortaya koymuş, okullarımızdaki Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Egelioglu (1989) okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi ile ilgili yaptığı çalışmada toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmeler için harcanan zaman ayrı ayrı etkili olurken, kavram ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin kazanılmasında okuduğunu kavrama düzeyi ve öğrenme için harcanan zamanın birlikte işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Güleryüz (1991) “İlkokuma yazma öğretiminde başarısızlık nedenleri” konulu araştırmasının bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun okuma yazma öğretiminde bir problemin varlığına inandıkları, uygulamada karma yönteme doğru bir kayış eğilimi gösterdikleri, çözümleme yöntemini uygulamakta zorlandıkları saptanırken, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen okuma yazma öğretimi ile bu konudaki hizmet içi eğitim çalışmalarını yetersiz buldukları gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Karakelle (1998) tarafından yapılan araştırmada “ İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler” incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Ele alınan bilişsel değişkenlerin İlkokuma sürecinde etkili olduğu ancak birlikte ele alındıklarında süreçteki varyansı daha iyi açıkladıkları görülmektedir. İlkokumanın kazanılması birden çok faktörün etkileşimi sonucunda gerçekleşen karmaşık bir süreç olduğu kabul edilebilir.
2. İlkokuma sürecinin önemli bir bölümü bilişsel değişkenler tarafından

açıklanabilmekte ancak yalnızca bilişsel süreçlerin yeterli olmadığı da görülmektedir. Bu durum İlkokuma sürecinin açıklanmasında bilişsel faktörler kadar duyuşsal faktörlerin de göz önüne alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

3. Ele alınan bilişsel değişkenler içerisinde okumayı kazanma sürecindeki varyansı en iyi açıklayan faktör işitsel uyaranları yazılı tepkilere dönüştürebilme becerisidir.
4. Ele alınan bilişsel değişkenler içerisinde yılsonu okuma hızındaki varyansı en iyi açıklayan faktör harflere duyarlılık ve fonolojik farkındalığın toplam etkisidir.
5. Görsel işitsel uyaranları değerlendirme becerisinin İlkokuma sürecinin iki boyutunu oluşturan okumayı kazanma süresi ve yılsonu okuma hızı üzerinde kısmen benzer etkilerde bulunmaktadır. Her iki süreçte de işitsel süreçlerin ağırlıklı gözükmekte, ancak okumanın kazanılma süresinde yazılı anlatım becerileri ön plana geçmektedir.
6. Bu araştırmanın bulgularına göre, fonolojik farkındalığın etkili, bir değişken olduğu fikri desteklenmekle birlikte uyaranları işleme biçiminin daha etkili olduğu görülmektedir.
7. İlkokumanın kazanılma sürecinde dile ilişkin kavram bilgisi etkili bulunmamıştır.

Özışık (1997)'ın yaptığı çalışmada “Metin okuma tekniği ile okuduğunu anlama” arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada “metni neden okuduğunu bilme, okuma amacı konusunda karar vermiş olma” yolu ile belirlenen teknikleri kullanan grubun okuduğunu anlama düzeyi başarıyla, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun başarıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca kullanılan tekniklerin sözcük bilgisini kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bouyssou ve Rossano (1988) J'apprends a Lire (Okuma Öğreniyorum); adını taşıyan Fransızca İlkokuma kitabında, okumayı öğreten tek bir yöntemin bulunmadığı, okuma öğretiminde yararlanılan yöntemlerin bulunduğu, okuma öğretiminde hecelemenin ilk aşama olmadığı, çocuğa okuma ve yazma öğrenmenin öneminin de kavratılması gerektiği, öğrencinin çevre ile ilişkisinin kesmeden okuma öğretiminin yapılmasını, okuma becerisinin kazanılmasında, cümleden başlayan çözümleme yönteminin kullanılmasının önemi belirtildikten sonra, geçmiş deneyimlerin, çocukların kitaplardaki okuma parçalarından, gazetelerden, afişlerden, mektuplardan ve çeşitli

iletişim araçlarından okuma öğrenebildiği vurgulanmakta, 6 yaş çocuğunun psikolojik özelliklerine uygun okuma materyalleri tanıtılmakta, okuma ğretiminde, çocuğun anlamını bildiği sözcüklerden yola çıkmanın önemi belirtilmekte, fonetik işaretlerin okuma hızını düşüreceği için bir kenara bırakılması gerektiği üzerinde durularak, okuma ve yazmanın birbirinden ayrı boyutta gelişebileceği, kas gelişimi nedeniyle yazmanın gecikebileceği, bu durumda okumanın yazma için geciktirilmemesi gerektiği, okumada büyük metin uygulamasının sakıncaları üzerinde durularak, büyük metinlerin çocuğu okumadan baktırdığı ve uzaklaştırdığı yargısına varılmakta ve okuma ğretiminde bireysel hıza göre hareket etmenin önemi üzerinde durulmaktadır. (Akt. elenk 1993)

Cromwell (1997)'e göre uzmanların çoğu bu iki yöntemin (ses yöntemi ve tüm dil yöntemi) de tek başına her zaman etkili olamayacağını ama her ikisinin de avantaj ve dezavantajları olduğunu iddia etmektedirler. Çalışmada, zaman içerisinde kısmen tüm dil yaklaşımı kısmen ses yaklaşımı içeren ve öğrencilerin öğrenme stillerini hesaba katan, zayıflıklarını ve güçlü yanlarını gösteren bir okuma ğretim yöntemi ve programının geliştirileceği belirtilmiştir.

Cunningham (1990) Fonetik Farkındalık konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada anaokulu öğrencileri ile ilkokul öğrencilerine, harfler üzerine özel ses eğitimi verilmiştir. Bu eğitimin bir kısmı doğrudan doğruya okuma başarisına ilişkin, diğer kısmı ise okumaya transfer yerin ezberletmeye yönelik olmuştur. Özel ses eğitimi almış olan hem anaokulu hem de ilkokul 1. sınıf öğrencileri, diğer yöntemin uygulandığı (ses eğitimi almayan) ğrencilere göre okuma becerisinde daha yüksek başarı göstermişlerdir.

Grossen (1997) NICHD'ın (ocuk Sağlığı ve Gelişimi Milli Enstitüsü) 1965'ten beri yürüttüğü okuma sorunları araştırma çalışmalarından derlediği özette, en iyi okuma ğretilimi için anahtar ilkeleri, adımları sıralamıştır. Bu adımlar ve ilkeler şöyledir:

1. Okuma ğretimine çok erken (okul öncesinde) yaşlarda ses farkındalığı kazandırılarak başlanmalıdır.
2. Her ses ilgili olduğu hecelerle eşleştirilerek öğretilmelidir.

3. Çok sık kullanılan ve düzenli olan ses-hece ilişkileri, sistematik bir şekilde öğretilmelidir.
4. Çocuklara temel birkaç ses hece ilişkisini öğrettikten sonra bu ses ve heceleri bir araya getirerek kelimelerin nasıl seslendirilebileceği öğretilmelidir.
5. Öğrendikleri ses-hece ilişkisini uygulayarak pratik yapabilecekleri ilişkili, kodlayarak çözümlenebilir metinler verilmelidir.
6. Anlamayı geliştirmek için ilgi çekici hikâyelerden faydalanılmalıdır.

Hancock ve Wingert (1996) ses temelli ve tüm dil veya çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarını özetlemişlerdir. Çözümleme yönteminin avantajları edebiyata yaptığı erken vurgu ve anlamı içerikten algılama yeteneğini geliştirmesi olarak verilmektedir. Dezavantajları ise hiç görmedikleri kelimeleri kodlama yoluyla okuyamama ve okuma sorunu olan çocuklar için uygun yöntem olmaması olarak ifade edilmiştir. Ses Temelli yöntemin avantajları olarak kodlama becerisi kazandırmak ve herkese okuma öğretebilme özelliği işaret edilirken dezavantaj olarak zamanla mekanik bir süreç hâline gelmesi ve çocukları anlamdan uzaklaştırması gösterilmektedir.

Johnson (1999) araştırmasında okuma öğretimindeki yöntemleri şu şekilde adlandırmıştır. Beceri temelli yaklaşım (sesleri esas alan), anlam temelli yaklaşım (tüm dil yaklaşımı). Beceri temelli olarak adlandırılan yöntemde ses-harf ilişkisi öğrenildikten sonra, anlamın onu takip edeceği beklenir ve bu nedenle yalnız ses becerisi öğretilmektedir. Johnson’a göre bu yaklaşım yoğun olarak Jeanne S.Chall’ın (1967) çalışmalarından etkilenmiştir. Anlam temelli olarak adlandırılan yöntemde metindeki anlam üzerine yoğunlaşılır. Johnson’a göre bu yaklaşım Kenneth S. Goodman’ın çalışmalarından etkilenmiştir.

Stephen Krashen (2004) NICHD’in 2000’de düzenlediği okuma panelinin “sistematik ses öğretimi ile okuma öğretimi sistematik olmayan yöntemlerden daha etkilidir” ve “beceri temelli (ses-hece temelli) okuma yöntemleri tüm dil yaklaşımlarından daha üstündür” şeklindeki sonuçlarının doğruluğunu sorgulamaktadır. Krashen, bu panelde derlenen çalışmaların farklı bakış açılarıyla ele alındığında sonuçların değişebileceğini ifade etmektedir. Krashen, tüm dil yaklaşımının etkililiğini savunmasına rağmen ses öğretiminin de tüm dil yaklaşımı içerisinde önemli olabileceğine inanmaktadır. Ses

temelli okuma öğretiminde kuralların öğretmenler için bile çok karmaşıkken, 6 yaşındaki öğrenciler için büyük sorun teşkil ettiğini, bu sorunun, yöntemin sınırlılıklarından biri olduğunu söylemektedir. Ayrıca ses temelli yöntemde birçok istisnai ses ve durum bulunması nedeniyle, bazı sesleri öğretmenin imkânsız olduğu ifade edilmektedir. Krashen alanyazındaki birçok araştırmada, ses temelli yöntemlerle okuma öğrenen öğrencilerin, tüm dil yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu konusunda ise tüm dil yaklaşımlarının doğru tanımlanmaması ve uygulanmamasını sebep olarak göstermektedir.

NICHD (2000)'in yılında düzenlediği okuma panelinin sonuç raporunda, en etkili okuma öğretim yöntemi, ses farkındalığını kazandırmak, bu seslerin harflerle sembolize edildiğini öğretmek, bu sesleri birleştirerek kelimeler oluşturulduğunu öğretmek, bu sesleri birleştirme ve kelime cümle okuma pratiği yaptırmak, sesli okuma sırasında geri besleme vererek çocuğun okuma becerilerini geliştirmek şeklinde tarif edilmiştir.

Reyhner (2003)'e göre tüm dil yaklaşımını savunanlar, okumanın çocuklara sadece okutarak öğretebilecekleri doğal bir yetenek olduğuna inanmaktadırlar. Ses temelli eğitimi savunanlar ise okumanın doğal gelişmediğine, çocuklara matematik öğretiri gibi kelimeleri parçalara bölerek öğretmek gerektiğine inanmaktadırlar. Reyhner, ses temelli okuma öğretiminin davranışçı B.F.Skinner'in yaklaşımını esas aldığını iddia etmektedir. Ayrıca tüm dil yaklaşımı, okuyucunun okuduklarını ön bilgisini kullanarak anlamlandırarak, metinden kişisel anlamını yapılandığı yapılandırmacı öğrenme teorisi ve Rus psikolog Lev Vygotsky'nin çalışmaları üzerine inşa edilmiştir.

Worden ve Boettcher (1990:277); Küçük Çocukların Alfabe Bilgilerini Kazanmaları konusunda bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, yaşları 2.5 ile 7.5 arasında değişen çocukların alfabe ile ilgili kritik bilgiler olan harf okuma, isimlendirme, yazma ve harfleri ve kelimeleri seslerle birleştirme becerileri test edilmiştir. Çocukların bu becerilerdeki performanslarının yaşla birlikte geliştiği gözlenirken, farklı becerilerin farklı hızda geliştiği ve bunların birbiriyle olan ilişkilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre;

1. Çeşitli alfabe bilgi ve becerileri genel bir bilgi sisteminin elemanları olarak ortaya

çıkılmış, fakat farklı aylarda gelişmiştir.

2. Bu bilgi ve becerilerin gelişimi birdenbire olmaktan çok, aşamalı ve birikimli bir süreç içinde gerçekleşmiştir.

3. Çocuklar büyük harfleri isimlendirme ve yazmada, küçük harflerden daha başarılı olmuşlardır.

4. Çocuklar sesleri kelime ve harflere bağlamada zorlanmışlardır.

5. Bazı harfler her yaş için kolay ya da zor olmaktadır. “O” büyük harfi en kolay tanınan harf olurken, çocuklar “Z” harfini yapmakta zorlanmışlardır. Oysa küçük “i” harfi en kolay yazılan harf olmuştur. (Akt. Çelenk 1993)

Weiner (1994) tarafından yapılan araştırmada, düşük ve orta düşük ve orta başarılı birinci sınıf okuyucuların (N=79) ses farkındalık ve okuma yeteneğinde ses farkındalık eğitiminin etkisi incelenmiştir. Bir kontrol ve üç deneysel gruba seçkisiz atama yapıldı: sadece ses beceri eğitimi (“beceri ve tekrar”), ses beceri eğitimi artı kodlama (“yarı-kavramsal”), ve ses beceri eğitimi artı kodlama ve okumadır (“kavramsal”). Ölçüm sonuçları; ayırma, ayırma ve yerleştirme denemelerini (test) içermiştir ve okuma denemelerini standartlaştırmış hem de informelleştirmiştir. Sonuçlar, ses farkındalık (ayırma istisna tutulmuş) ya da okuma ölçümlerinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar içermemiştir. Bulgular düşük okuyucular için ses becerileri ve okuma arasında genel olarak etkisiz olduğu, kavramsal bir ilişkiyle sağlanmış olan konuların eğitimi de açığa çıkarmıştır. Bu sonuçlar, ses farkındalık eğitiminin düşük ve orta başarılı yeni başlayan okuyucular için çok açık bir şekilde yararı olmadığını göstermiştir.

Türkiye’de yapılmış araştırmalarda daha çok cümle çözümleme yönteminin kuramsal temelleri, üstün ve zayıf yönleri üzerinde durulurken; yabancı alanyazında ilköğretim yazma öğretimine ilişkin çözümleme yöntemlerinin dışında farklı yol ve yöntem arayışlarına yönelik örneklerle de rastlanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin çözümlenmesi üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma mevcut olan durumu saptamaya yönelik olduğundan betimsel bir çalışma olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Çalışma grupları alınmıştır. Çalışma gruplarından biri 2004-2005 yılında MEB'nin yeni program çalışmalarını yürüttüğü pilot okullardan Batıkent Kent Koop. İlköğretim Okulu 2. sınıf öğrencileri, diğeri eski programların uygulandığı Kurtuluş İlköğretim Okulu 2.sınıf öğrencileridir. Her çalışma grubu 100 öğrenciden oluşmuştur.

Çalışma grupları, öğrenci sayıları, okulların bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik özellikleri, okulların öğretim süreleri(sabah-öğlen), gruplarda önceden okuma yazma bilen öğrenci sayıları dikkate alınarak belirlenmiştir. Çalışma grupların denkleştirilmesi için araştırmacı genel yetenek testi hazırlayıp geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptıktan sonra gruplara bu testi uygulamıştır. Uygulama sonuçları Tablo.1'de verilmiştir.

Tablo.1 Grupların Genel Yetenek Testi Puanlarına İlişkin Değerler

Grup	N	X	S	sd	t	p
Cümle	100	24,12	3,97	196	1,604	0,11
Ses	100	23,17	4,34			

Uygulanan genel yetenek testi sonuçlarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur. ($p>0,05$) Bu bulgu grupların denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada gerekli olan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış genel yetenek testi (Genel yetenek testi Ek 2’de verilmiştir.) ve geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış bir okuduğunu anlama testi (Okuduğunu anlama testi Ek 3’de verilmiştir.) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış görüşme formu (Görüşme Formu Ek 4’de verilmiştir) ile toplanmıştır. Hazırlanan ölçme araçları gerekli izinler alınarak (Ek 1) 2005-2006 eğitim yılı Eylül ayı içinde çalışma gruplarına uygulanmıştır. Uygulamalar, önceden belirlenen okullara gidilerek araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Genel yetenek testi, ilgili yayınlar, yapılmış araştırmalar incelenerek, öğretmenlerin ve uzmanların görüşünden yararlanılarak geliştirilmiştir. Aracın geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

- Alanyazın taranarak, öğretmen ve uzman görüşlerinden, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik test kitaplarından, dergilerinden yararlanılarak, 100 soruluk bir havuz oluşturulmuştur.
- Sorular hazırlanırken öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin görüş alınmış, soru kökleri ve seçenekler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.
- Soru havuzundan sorular seçilerek araç 40 soruluk çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur.
- Test Kurtuluş İlköğretim okulundaki ikinci sınıfa devam eden ve araştırma gruplarında yer almayan 100 öğrenciye uygulanmıştır. İteman adlı bilgisayar programıyla madde analizi yapıldıktan sonra güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Çeldiriciliği güçlü olmayan sorular atılarak gruplara uygulanacak 30 soruluk bir test haline getirilmiştir.

Aracın uygulanmasında şu aşamalar izlenmiştir:

Grupların denk olup olmama durumlarını tespit etmek amacıyla öncelikle 30 soruluk genel yetenek testi uygulanmıştır Araç dağıtılmadan önce öğrencilere soruları dikkatle ve sessiz olarak okumaları gerektiği söylenmiş, sınıfta sessiz bir ortam sağlanmış ve uygulama esnasında araştırmacı ile birlikte bir gözlemci de hazır bulunmuştur.

Grupların denk olduğu belirlendikten sonra 14 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testi Yangın(1998) tarafından geliştirilmiş olup, kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Testin güvenilirliği için bir ön uygulama yapılmış, uygulama sonucu güvenilirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan ve ayıricılık güçleri 0.40'ın üstünde ve güçlük indisi de 0.20 ve 0.80 arasında olan maddeler seçilerek teste son hali verilmiştir. elde edilen testin güvenilirlik katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini almak üzere hazırlanan görüşme formu, Şahin ve İnci(2004) tarafından geliştirilmiş olup, kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşme formu olduğu gibi alınmayıp, araştırmacı tarafından genişletilerek son hali verilmiştir. Görüşme formu toplam 10 öğretmene uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Ölçme araçları uygulandıktan sonra, veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; verilerin çözümlemesinde SPSS ve ITEMAN adlı analiz programlarından yararlanılarak analizler yapılmıştır. Genel yetenek testinin madde analizlerinin yapılmasında, güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Iteman programı kullanılmıştır. “İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık” gözlenip gözlenmediği t testi ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ulaşılan bulgular ilgili alanyazın temele alınarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak üzere toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

İlkokuma ve yazma becerisini cümle çözümleme yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili başarı ortalamaları nedir?

İlkokuma yazmayı cümle çözümlemesi yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarı ortalamaları, standart sapmaları Tablo.2’de verilmiştir. Başarı ortalamaları 11,64 standart sapma ise 1,36 olarak bulunmuştur.

Tablo.2 İlkokuma ve Yazma Becerisini Cümle Çözümleme Yöntemiyle Kazanan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Başarı Ortalamaları

Grup	N	X	S
Cümle	100	11,64	1,36

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu

İlkokuma ve yazma becerisini ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili başarı ortalamaları nedir?

İlkokuma yazmayı ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin başarı ortalamaları, standart sapmaları Tablo.3’de verilmiştir. Başarı ortalamaları 10,29 standart sapma ise 2,30 olarak bulunmuştur. Her iki grubun ortalamaları arasında fark olup olmadığı t test ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo.4’te verilmiştir.

Tablo.3 İlkokuma ve Yazma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Kazanan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Başarı Ortalamaları

Grup	N	X	S
Ses	100	10,29	2,30

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlkokuma ve yazma becerisini cümle çözümleme yöntemiyle kazanan öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin değerler Tablo.4'te verilmiştir.

Tablo.4 İlkokuma ve Yazma Becerisini Cümle Çözümleme Yöntemiyle Kazanan Öğrenciler İle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Kazanan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farka İlişkin Değerler

Grup	N	X	S	sd	t	p
Cümle	100	11,64	1,36	196	5,035	0,00
Ses	100	10,29	2,30			

İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonrasında, okuduğunu anlama testi sonuçları ilkokuma yazma öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,035$ $p=0.00$ $p<0.05$) İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamaları ($X=11,64$) ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi ortalamalarından ($X=10,29$)

daha yüksektir. Bu bulgu, cümle çözümleme yönteminin okuduğunu anlamada ses temelli cümle yöntemine göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Alanyazına baktığımızda da okuduğunu anlama ve kullanılan yöntem arasında bir ilişkinin var olduğunu görmekteyiz. Gray (1975) ilkokuma yazma yöntemlerini fonetik değerleri öne alan yöntemler(alfabe, ses, hece), okuduğunu anlamayı esas alan yöntemler (kelime, cümle, öykü) şeklinde ele almıştır. İlkokuma yazma öğretiminin temel amaçlarından biri de okuduğunu tam ve doğru anlama becerisini oluşturabilmektir. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma, okuma değil seslendirmedir. Çünkü okumanın gerçek hedefi anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bireşim yöntemlerine getirilen eleştirilerden biri de çocuğu okumanın anlamından uzaklaştırması olduğudur. Ses temelli cümle yöntemi, doğal olarak hecelemeyi gerektirmektedir. Heceleyerek okuyan çocuk, anlama sahip olamadığı gibi, anladığını da unuttur; sık sık dönüşler yapar. Bu da sağlıklı bir okuma alışkanlığı edinmeyi engeller.

Çelenk (2003) okumada anlamayı düşüren nedenlerden biri olarak kelimeleri teker teker okuma alışkanlığını ifade etmiştir. Okurun gözünün tek tek sözcükleri değil, sözcüklerin bütününe oluşturan cümleyi hızla görmesi ve cümlelerin bütününden anlam çıkarması gerekmektedir. Çünkü anlam yükü tek tek sözcüklerde değil, sözcük kümelerinden oluşan cümlelerde dir.

Krashen (2003) yaptığı çalışmada bütünsel dil yaklaşımının anlamada daha etkin olduğunu savunmuştur. Krashen, alanyazındaki birçok araştırmada, ses temelli yöntemlerle okuma öğrenen öğrencilerin, tüm dil yöntemleriyle okuma öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduğu konusunda ise tüm dil yaklaşımlarının doğru tanımlanmaması ve uygulanmamasını sebep olarak göstermektedir.

Çelenk (2004) ses temelli cümle yöntemiyle ilgili şu değerlendirmeleri yapmıştır:

“Bu yöntemin eleştirilecek en temel özelliği adından kaynaklanmaktadır. Cümle yöntemi dendiğinde, öğrenme sürecinin cümleden başlaması gerekir. Bir cümle yaklaşımının ses temelli olabilmesi için o cümlelerin içinde belli bir sesin ağırlığını taşıması gerekir. Örneğin “Uçtu uçtu uçak uçtu.” cümlesinde “ç” sesinin ağırlığı vardır.

Ses temli cümle yaklaşımında amaç; sesi cümle yapıları arasında okunuş ve yazılışını anlamdan ve sesin anlamlı yapılar içinde doğal işleyişinden koparmadan çocuğun algılamasını sağlamaktır. Ancak yeni programda, klasik bireşim yönteminden farklı bir şey yapılmamıştır. Klasik bireşim yöntemlerine getirilen en büyük eleştiri öğrencinin anlamsız hece yığınları içinde boğularak, okumanın anlamından uzaklaşması, görme yelpazesi daraldığı için okuma hızının düşmesidir. Yeni programın önerdiği yöntem bir nevi **“aşamalı bireşim tekniğidir.”**

Ses temelli cümle yöntemiyle ilgili Binbaşıoğlu (2005) şu değerlendirmeleri yapmıştır: “Ses yöntemi ile de ilkokuma yazma öğretilir. Fakat bu, anlayarak, hızlı, akıcı ve düzgün bir okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmaz. Ses temelli cümle yöntemi hızlı ve anlamlı okuma becerisi kazandırmaya yönelik bir yöntem değildir. İlkokuma yazmada sestten başlamak, mantıksal olduğu için birçok kimseyi tatmin edebilir; fakat deneysel sonuçlara önem verenleri asla. Çocuğun ilk zamanlarda bir iki cümleyi seslendirmesi yani okumada “seslendirme” olgusu bizi yanlış yargılara ve yanlış uygulamalara götürmemelidir.”

Hancock ve Wingert (1996) ses temelli ve tüm dil veya çözümleme yöntemlerinin avantaj ve dezavantajlarını özetlemişlerdir. Çözümleme yönteminin avantajları edebiyata yaptığı erken vurgu ve anlamı içerikten algılama yeteneğini geliştirmesi olarak verilmektedir. Dezavantajları ise hiç görmedikleri kelimeleri kodlama yoluyla okuyamama ve okuma sorunu olan çocuklar için uygun yöntem olmaması olarak ifade edilmiştir. Ses Temelli yöntemin avantajları olarak kodlama becerisi kazandırmak ve herkese okuma öğretebilme özelliği işaret edilirken dezavantaj olarak zamanla mekanik bir süreç hâline gelmesi ve çocukları anlamdan uzaklaştırması gösterilmektedir.

Cromwell (1997)’e göre uzmanların çoğu bu iki yöntemin (ses yöntemi ve tüm dil yöntemi) de tek başına her zaman etkili olamayacağını ama her ikisinin de avantaj ve dezavantajları olduğunu iddia etmektedirler. Çalışmada, zaman içerisinde kısmen tüm dil yaklaşımı kısmen ses yaklaşımı içeren ve öğrencilerin öğrenme stillerini hesaba katan, zayıflıklarını ve güçlü yanlarını gösteren bir okuma öğretim yöntemi ve programının geliştirileceği belirtilmiştir.

Dilin temel işlevi anlama ve anlatımdır. Dil öğretimi, dilin bu işlevlerini göz önünde bulundurmalıdır. İlkokuma yazma öğretimi dil öğretiminin önemli bir alanı olup, bu dönemde kazandırılacak doğru okuma alışkanlıkları kişinin tüm hayatını etkileyecektir. Dolayısıyla, ilkokuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntem seçilirken öncelikle okuma yazma hedefleri, dilin ve bireyin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

İlk okuma yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ve “ Cümle Çözümleme Yöntemi”ni uygulayan öğretmenlerin görüşleri nedir?

Araştırmanın sürdürüldüğü okullardaki 10 sınıf öğretmenine(hem ses temelli cümle yöntemini hem de cümle çözümleme yöntemini uygulamış) ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi hakkındaki düşünceleri açık uçlu sorularla sorulmuş, değerlendirmeleri alınmıştır.

Görüşleri alınan 10 öğretmenden 5'i bayan, 5'i erkektir. Mesleki kıdemleri 25 yıl ve üstüdür. Mezun oldukları okullar eğitim enstitüleri ve öğretmen okullarıdır. Bu öğretmenlerin hepsi belli tarihlerde yeni program tanıtım seminerlerine katılarak hizmet içi eğitim almışlardır. Görüşleri alınan öğretmenlerin hepsi 4 ve daha fazla kere 1. sınıf okuttuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar şöyledir:

“10 öğretmen ses temelli cümle yöntemi ile okumaya daha çabuk geçildiğini ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak seslerin hemen verilip cümleler oluşturulduğunu ifade etmişlerdir.”

“6 öğretmen cümle çözümleme yöntemiyle okumaya daha toplu geçildiğini ifade etmiştir. Buna sebep olarak aynı fiş cümleleri üzerinden gidilmesi, tekrarın çok olması, daha sistematik bir yöntem olması gibi fikirler öne sürmüşlerdir. 4 öğretmen ses temelli cümle yöntemiyle okumaya daha toplu geçildiğini ifade etmiştir. Buna sebep olarak, çocukların sesi daha kolay hissettiklerini, birbirlerinden daha çabuk öğrendiklerini, tek tek seslerin üzerinde durulmasından dolayı gibi fikirler öne sürmüşlerdir.”

“10 öğretmen cümle çözümleme yönteminde okuma hızının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak, cümleler üzerine odaklanılması, çocukların toptan algılamaları, göz sıçramalarından dolayı gibi fikirler öne sürmüşlerdir.”

“8 öğretmen cümle çözümleme yönteminde okuduğunu anlamının daha iyi olduğunu söylemiştir. Buna sebep olarak, cümlede anlam olmasını, fiş cümlelerinin anlamlı bütünler olmasını, sese odaklanan çocuğun anlama ulaşamadığını öne sürmüşlerdir.”

“10 öğretmen ses temelli cümle yöntemi ile telaffuzun daha doğru yapıldığını ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak tek tek seslerin üzerinde durularak etkinlikler ve tekrarlar yapılmasını öne sürmüşlerdir.”

“10 öğretmen ses temelli cümle yöntemi ile öğrencilerin daha yaratıcı olduklarını ifade etmiştir. Buna sebep olarak seslerden daha çok yeni kelime ve cümleler oluşturulmasını, fiş cümlelerinin kısıtlı olduğunu öne sürmüşlerdir.”

“10 öğretmen cümle çözümleme yöntemi ile öğrencilerin duygu düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini söylemiştir. Buna sebep olarak hızlı okuyan, okuduğunu daha iyi anlayan öğrencilerin duygu düşüncelerini daha iyi ifade ettiklerini ve yeni yöntemde çocukların daha çok sesleri doğru çıkarmaya, birleştirmeye zaman harcamalarından duygu düşüncelerini iyi ifade edemediklerini öne sürmüşlerdir.”

“5 öğretmen cümle çözümleme yöntemi ile yarıyıl tatilinde okuma becerisinde daha az unutma olduğunu ifade etmiştir. Buna sebep olarak anlamlı bütünlerin daha az unutulduğu fikrini öne sürmüşlerdir. 5 öğretmen de ses temelli cümle yöntemi ile yarıyıl tatilinde okuma becerisinde daha az unutma olduğunu ifade etmiştir. Buna sebep olarak seslerin daha az unutulduğu, küçük parçaları daha çok hatırladıkları, büyük parçaları unuttukları gibi fikirler öne sürmüşlerdir.”

“10 öğretmen ses temelli cümle yönteminde veli memnuniyetinin daha üst seviyede olduğunu ifade etmiştir. Buna sebep olarak ses temelli cümle yöntemiyle okumaya daha çabuk geçilmesini öne sürmüşlerdir.

“Son olarak 5 öğretmen cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretmeyi tercih etmiştir. Buna sebep olarak cümle çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğretiminin daha sindirerek gerçekleştiği, yöntemin daha sistematik ve planlı olduğu gibi fikirler öne sürmüşlerdir. 5 öğretmen de ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretmeyi tercih etmiştir. Buna sebep olarak ses temelli cümle yönteminin daha kolay bir yöntem olduğunu, fişlerin karmaşa yarattığını, öğrenmenin daha kalıcı olduğunu öne sürmüşlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri bu şekildedir. Genel olarak bakıldığında hem cümle çözümleme yönteminin hem de ses temelli cümle yönteminin avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Araştırmanın ele aldığı boyut açısından bakıldığında ise öğretmen görüşleri ve araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir. Öğretmenler de cümle çözümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlayanın daha iyi olacağını ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarında da gruplar arasında okuduğunu anlama becerisi açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

İlkokuma ve yazma becerisini cümle çözümleme yöntemiyle kazanan öğrenciler ile ses temelli cümle yöntemiyle kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi açıklanabilir.

1. İlkokuma ve yazmayı cümle çözümleme yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları, ses temelli cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamalarından daha yüksektir.
2. Okuduğunu anlama testi sonuçları ilkokuma ve yazma öğretim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Cümle çözümleme yöntemi okuduğunu anlama boyutu açısından ses temelli cümle yönteminden üstün çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin çoğunluğu genellikle okuduğunu anlamada cümle çözümleme yönteminin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şunlar önerilmiştir:

1. Ses temelli cümle yöntemi üzerinde okuduğunu anlama boyutu açısından değişiklikler yapılabilir.
2. Okuma yazmayı öğretmede etkili yöntemlerin birlikte kullanımını sağlayan programlar hazırlanabilir.

Yeni araştırmalar için de şunlar önerilmiştir:

1. Bu araştırma, aynı özellikleri koruyup, öğrenci sayısı daha yüksek tutularak yapılabilir.
2. İki yöntem, farklı boyutlar (okuma ve yazma hızı, telaffuz, sessiz okuma ve yazma vs.) açısından karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAT, Bahattin. “Okuma Güçlükleriyle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi.” Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi 1996.
- ADALI, Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne” *Türk Dili Dergisi*, TDK, Ankara, 1983
- AKÇAMETE, Gönül. “Okuma Akıcılığı ve Anlama.” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:23, sayı:2, Ankara, 1991
- AKSAN, Doğan. *Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilimi I*, TDK, Ankara, 1977
- AKYOL, Hayati. *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 2001
- ALTINTAŞ Rasim Cümle Metodu-Tümdengelim Tümevarım Metodlarının Farkları *Çağdaş Eğitim* Sayı:132
- AYDINER Nurettin Anlamlandırma Stratejisinin İlkokuma Yazmaya Etkisi Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi 2003
- BEAN, Thomas. “Making Reading Relevant for Adolescents.” *Educational Leadership*, no:3 2002
- BİNBAŞIOĞLU Cavit. *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2004
- BİNBAŞIOĞLU Cavit. “Ses Temelli Cümle Yöntemi Dolayısıyla: Sözel Algılama” *Çağdaş Eğitim*, Mayıs 320, Ankara, 2005
- BİNBAŞIOĞLU Cavit “İlkokuma Yazma Öğretimi” *Çağdaş Eğitim*, Sayı:136, 137, 138, 139 Ankara, 1988
- BLOOM, S.Benjamin. *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev.Durmuş Ali Özçelik) Ankara 1979

- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara, PegemA Yayıncılık, 2004
- CROMWELL, S. "Whole Language and Phonics: Can they work together?" Education World. Walden University 1997.
- http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml
- ÇELENK, Süleyman. *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2003
- ÇELENK, Süleyman. *Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Ankara, Morpa Yayıncılık, 2006
- ÇELENK, Süleyman. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği." Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1993.
- ÇELİKÇİ, Serap. "İlköğretim 3.sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2000.
- DAMAR Mustafa İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki, Hacettepe Üniversitesi Yüksek lisans tezi Ankara 1996
- DEMİREL, Özcan. *Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000
- DEMİREL, Özcan. *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Usem Yayınları, Ankara, 1996
- DEMİREL, Özcan. *Genel Öğretim Yöntemleri*, Usem Yayınları, Ankara, 1993
- DEMİREL, Özcan. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Usem Yayınları, Ankara, 1993
- DEMİREL, Özcan. *Öğretme Sanatı*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2000
- DEMİREL, Melek. "Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* s. 326.1992, Ankara

- DİLBAZ Belgüzar. İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde Türkçe dersi bilişsel alanla ilgili hedeflerin gerçekleşme düzeyleri Yüksek lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara 1988
- ERTÜRK, Selahattin. *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan, Ankara, 1998
- ERGENÇ, Hale. “Lise Öğrencilerinde Okuma Anlamayı Geliştirme.” *Pedagoji Dergisi* sayı:2 Edebiyat Fakültesi Matbaası, İstanbul
- ERGİNER, Ergin. “İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi.” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Özel Sayı: IV. Ulusal Öğretmenliği Sempozyumu Bildirileri), 6-7-8: 133-143. 2000
- GROSSEN Bonita. Thirty years of research: What we know about how children learn to read: A synthesis of research on reading from the National Institute of Child Health and Human Development.Santa Cruz,CA:Center for the Future of Teachingand Learning.http://www.theroadtoemmaus.org/RdLb/21PbAr/Ed/30yr_phn.htm#note
- GÜLERYÜZ, Hasan. *Yaratıcı Beyin Gücü Okuma Yetişiği*, Tekağaç Yayınları, Ankara, 2004
- GÜLERYÜZ, Hasan. Programlandırılmış İlkokuma Yazma Öğretimi Semih Eğitim Kültür Yayınları 1991 Ankara
- GÜNEŞ, Firdevs. *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara, 1997
- HANCOCK, L ,WINGERT, P. “Phonics Information.” Newsweek. May 1996.
- JACOBS, Vicki. “Reading, Writing and Understanding.” *Educational Leadership*. V. 60 (3), 58-62. November 2002,

- JOHNSON, D. "Balanced Reading Instruction: Review of Literature." North Central Regional Laboratory 1999. Kay: <http://www.ncrel.org/sdrs/timely/briiss.htm>
- KARAKELLE Sema İlkokuma becerisinin kazanılmasını etkileyen bilişsel faktörler
Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi Ankara 1998
- KAVCAR, Cahit SEVER Sedat, OĞUZKAN Ferhan. *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınları, 2002
- KAVCAR, Cahit "Anadili Eğitimi" *Anadili Dergisi*, Mayıs, sayı 1, 1996 Ankara
- KESKİNKILIÇ, Kadir. *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın, 2002
- KILIÇ, Abdurrahman. "İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği." Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2000.
- KOÇYİĞİT, Sezai. "İlköğretim 1. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, 2003 .
- KRASHEN, Stephen. "The Phonics Debate." *Language Magazine* 2004.
http://www.sdkrashen.com/articles/phonics_debate_2004/01.html
- KRASHEN, Stephen. "False Claims About Phonemic Awareness, Phonics, Skills vs. Whole Language, and Recreational Reading"
<http://www.nochildleft.com/2003/may03reading.html>
- MEB, *Türkçe Eğitimi ve Öğretim Kılavuzu*, Ankara, 2006
- NICHD Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read 2000
Kay: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>

- ÖZCAN, Ali Osman. “İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi.”
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu sayı:8 21-22 Mayıs, 1992
- ÖZDEMİR Emin, *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu*, Ankara, Aka Yayınları, 1967
- ÖZİŞİK Alev İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanılarak metin anlamayı geliştirme Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi İstanbul 1997
- PARS, Vedide ve PARS, Cahit. *Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi*, İstanbul, MEB, 1954
- REYHNER, Jon. “The Reading wars: Phonics versus Whole Language.” Northern Arizona University. 2003 Kay: http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html
- SEVER, Sedat. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık, 2000
- SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık 2001
- ŞAHİN İsmet, İNCİ Sibel “İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” *Eğitimde Yansımalar VIII*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi, 2004
- TAZEBAY, Atilla “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1995.
- TEKİŞİK VAKFI. *Eğitimde Yansımalar VIII*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu 14-16 Kasım Erciyes Üniversitesi, 2004

ÜNALAN, Şükrü. *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Nobel Yayın, 2001

VARIŞ, Fatma. *Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Ankara, 1971

YANGIN, Banu. *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara, Dersal Yayıncılık, 2001

WEINER Sue. “Effects of Phonemic Awareness Training on Low and Middle Achieving First Graders’ Phonemic Awareness and Reading Ability” *Journal of Reading Behavior*, Volume 26, Number 3, 1994

www.ilkokuma.com, “İlkokuma Yazma Çalışmalarında “Ses Temelli Cümle Yöntemi” İle “Cümle Yöntemi” Uygulama Sonuçlarının Karşılaştırılması” İzmir İli Milli Eğitim Müdürlüğü İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı 9.Grup İlköğretim Müfettişliği

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ **5384**

01/8/2005

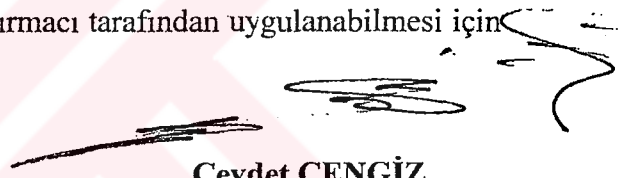
Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 29.05.2005 tarih ve 3892 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans programı öğrencisi Tuğba TOKER'in "İlkokuma ve Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu araştırma çalışmasını Kent Koop. İlköğretim Okulu ve Kurtuluş İlköğretim Okulunda uygulama izin talebi incelenmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 51 sayfadan oluşan TKT 5 – 7 testinin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK _____ :

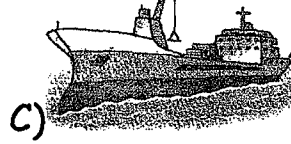
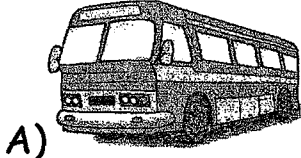
EK – 1 Anket (51 Sayfa)

ADI-SOYADI:

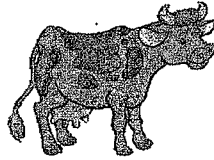
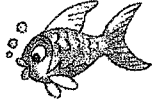
SINIFI:

SORULAR

1. Aşağıdaki resimlerde bir tanesi bir yönü ile diğerlerinden farklıdır. Farklı olanı bulup işaretleyiniz.



2. Resimlerdeki hayvanların isimleri hangi şıkta **doğru** verilmiştir?



A) çekirge-balık-kuş

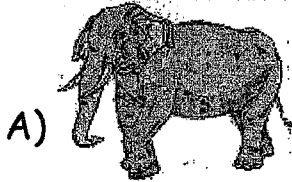
B) geyik-balık-inek

C) balık-arı-inek

3. Varlığı **az** olan grup hangisidir?



4. Aşağıdaki hayvanlardan **en büyük** olanını işaretleyiniz.



5. Aşağıdaki resimler hangi mesleklere aittir?



A) manav-asker-öğretmen

B) öğretmen-pilot-doktor

C) doktor-asker-hemşire

6. Aşağıdakilerden hangisi uçan hayvanlar kümesinin elemanlarından biri **değildir**?
- A) ayı B) yarasa C) bülbül
7. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi hecelerine **doğru** ayrılmıştır?
- A) kap-lum-bağ-a B) kar-an-fil C) ka-rın-ca
8. Aşağıdaki sayı dizisinde ? yerine hangi sayı gelmelidir?
- | | | | | | | | | |
|----|---|----|---|----|---|----|---|---|
| 17 | → | 19 | → | 21 | → | 23 | → | ? |
|----|---|----|---|----|---|----|---|---|
- A) 24 B) 25 C) 26
9. Bir merdivenin üçüncü basamağında Tan, birinci basamağında Suna, dördüncü basamağında Ali vardır. Buna göre hangisi **en yüksektedir**?
- A) Tan B) Suna C) Ali
10. Cem, Can'dan uzun Ayşe'den kısadır. **En kısa** kimdir?
- A) Can B) Cem C) Ayşe
11. Aşağıdaki tümcelerden hangisinin sonuna soru işareti konulmalıdır?
- A) Sağlıklı olmak için spor yaparız
- B) Bugün aşı oldunuz mu
- C) Elmayla portakalı severim
12. **Mavi** sözcüğü aşağıdaki adlardan hangisiyle kullanılabilir?
- A) gömlek B) çocuk C) elma
13. **Küçük** sözcüğü aşağıdaki adlardan hangisiyle kullanılabilir?
- A) ev B) bilgi C) hava
14. Aşağıdakilerden hangisi evimizin bölümlerindendir?
- A) asansör B) sınıf C) mutfak

15. Babamızın kız kardeşine ne deriz?
 A) hala B) teyze C) abla
16. Annemizin erkek kardeşine ne deriz?
 A) amca B) enişte C) dayı
17. Devletimizin yönetim biçimi nedir?
 A) cumhuriyet B) krallık C) padişahlık
18. Aşağıdakilerden hangisi ile iletişim yapılır?
 A) kitap B) telefon C) saat
19. "yoksul" sözcüğünün eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
 A) zengin B) güzel C) fakir
20. "şişman" sözcüğünün zıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?
 A) büyük B) zayıf C) dar
21. Yapraklar hangi mevsimde dökülür?
 A) İlkbahar B) Yaz C) Sonbahar
22. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde sayı bildiren sözcük vardır?
 A) Harun, beyaz arabaya bindi.
 B) Kırmızı elbisemi giydim.
 C) Sınıfta on öğrenci var.
23. Bir yılda kaç mevsim vardır?
 A) 12 B) 7 C) 4
24. Bir hafta kaç gündür?
 A) 12 B) 7 C) 4
25. Bir gün kaç saattir?
 A) 12 B) 24 C) 30

26. Bir yılda kaç hafta vardır?

- A) 12 B) 30 C) 52

27. Bir yılda kaç ay vardır?

- A) 12 B) 8 C) 6

28. Yılın ilk günü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1 Aralık B) 1 Şubat C) 1 Ocak

29. Yılın son ayı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Aralık B) Ocak C) Şubat

30. Haftanın günleri sırasıyla doğru olarak hangi şıkta verilmiştir?

- A) Pazartesi-Çarşamba-Perşembe-Salı-Cuma-Cumartesi-Pazar
B) Pazartesi- Salı -Çarşamba- Perşembe -Cuma-Cumartesi-Pazar
C) Pazartesi-Çarşamba-Perşembe-Salı-Cuma-Cumartesi-Pazar

AKILLİLEYLEK

Namık Bey doktordu. Her yaz deniz kenarındaki evine giderdi. Günlerini kitap okuyarak, yüzerek geçirirdi.

Bir sabah, yürüyüş yapmak üzere evden çıktı. Bahçe kapısının önünde, yerde yatan bir leylek gördü. Leylek yaralıydı, bacağı kırılmıştı. Nerdeyse koptu kopacaktı. Doktor durumu görünce yürüyüşten vazgeçti. Leyleği eve aldı, bacağına sardı. Bahçede ona bir yuva yaptı. Sonra leyleğin karşısına geçti. Durumu anlattı:

- Beni iyi dinle. Bacağın kopmak üzere. Ben elimden geleni yaptım. Bir ay bu bacağının üzerine basmamalısın. Burada uslu uslu otur. Yiyecek aramana gerek yok, biz seni besleriz. Ayağın iyileşince gidersin.

Leylek, doktorun söylediklerini anlamış gibi başını salladı. Bir ay boyunca yaralı bacağına dikkatle korudu. Sargıları açıldığında bacağı iyileşmişti. Üç-beş gün sonra da uçup gitti.

Aradan iki yıl geçti. Doktor yine deniz kenarındaki evine gelmişti. Bir gün, doktor kapının önünde iki leylek gördü. Leyleklerden birini hemen tanıdı. Bu, iki yıl önce iyileştirdiği leylekti. Buna çok sevindi. Öteki leyleğe dikkatle bakınca, kanadının kırık olduğunu gördü. Doktor çok şaşırdı: Leylek, yaralı arkadaşını da iyileştirsın diye doktora getirmişti.

SORULAR

1) Namık Bey'in mesleği neymiş?

- a- Çiftçi b- Doktor c- Öğretmen

2) Namık Bey her yaz nereye gidermiş?

- a- Deniz kenarına b- Köydeki çiftliğine c- Ormandaki evine

3) Namık Bey günlerini nasıl geçirirmiş?

a-Yüzerek b-Kitap okuyarak c-Hem yüzerek hem de kitap okuyarak.

4) Namık Bey yaralı leyleği ne zaman görmüş?

a- Yürüyüşe çıkarken b- Alışverişe giderken c- Yüzmeye giderken

5) Namık Bey leyleği nerede görmüş?

a- Bir ağacın dibinde b- Deniz kenarında c- Bahçe kapısının önünde

6) 1. leyleğin nesi varmış?

a- Bacağı kırılmış b- Kanadı yaralanmış c- Boynu kanamış

7) Namık Bey leyleği görünce ne yapmış?

a- Doktor çağırması b- Bacağını sarması c- Komşusuna haber vermesi

8) Namık Bey leyleğe nerede yuva yapmış?

a- Ağaçta b-Çatıda c- Bahçede

9) Leyleğin bacağı ne kadar zamanda iyileşmiş?

a- Üç-beş günde b- Bir ayda c- İki haftada

10) Leylek kaç yıl aradan sonra tekrar Namık Bey'in evine gelmiş?

a- İki yıl b- Üç yıl c- Dört yıl

11) Bu masaldan ne anladınız?

a- Hayvanlar çok sık yaralanırlar.

b- Leylekleri çok sevmeliyiz.

c- Hayvanları yapılan iyiliği unutmazlar.

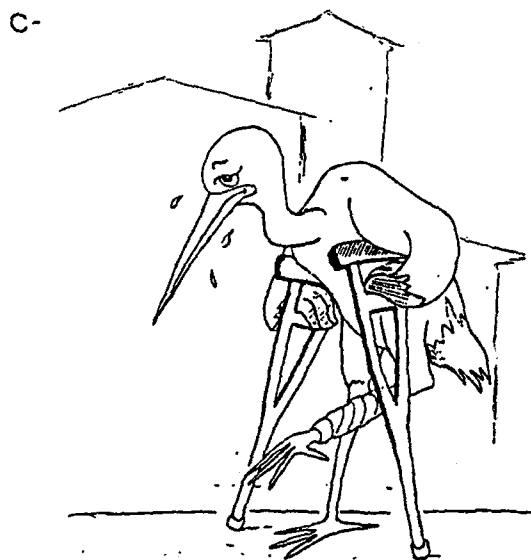
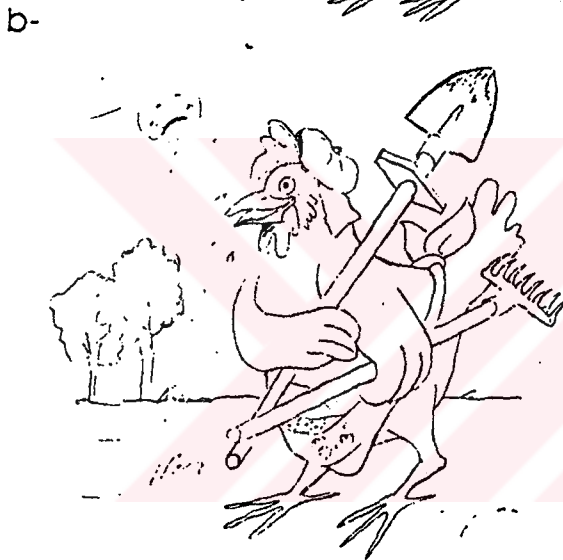
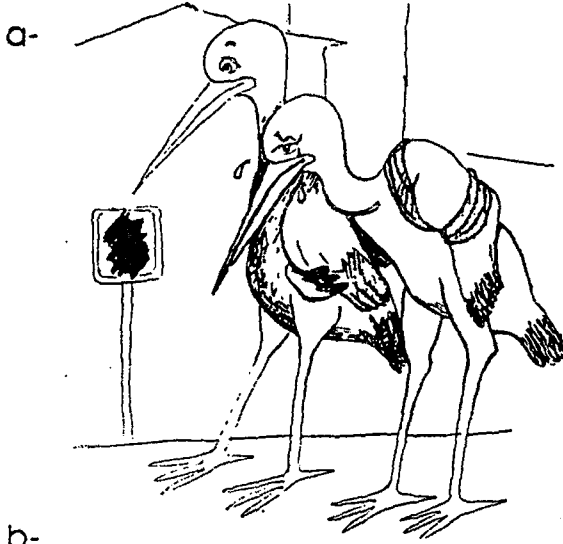
12) Bu masala en uygun başlık hangisidir?

a- Yaralı Leylek

b- Akıllı Leylek

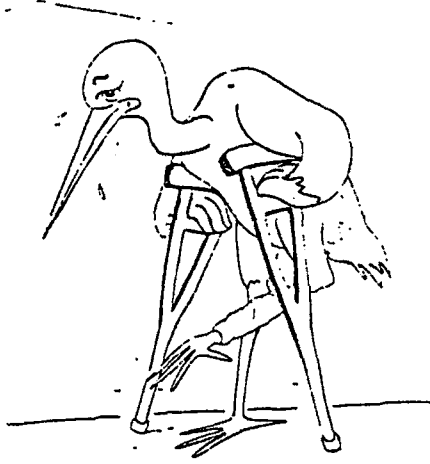
c- Zavallı Leylek

13) Gördüğünüz resimlerden hangisi bu masala uygun değildir?

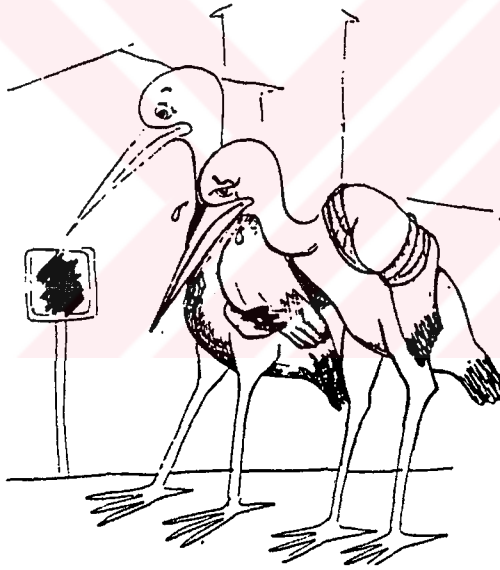


14) Gördüğünüz resimleri masala göre sıralayınız.

a- ()



b- ()



c- ()



CEVAP ANAHTARI

Adı-Soyadı:

CEVAPLAR

- | | | | |
|-----|-----------|-----------|-----------|
| 1- | a) | b) | c) |
| 2- | a) | b) | c) |
| 3- | a) | b) | c) |
| 4- | a) | b) | c) |
| 5- | a) | b) | c) |
| 6- | a) | b) | c) |
| 7- | a) | b) | c) |
| 8- | a) | b) | c) |
| 9- | a) | b) | c) |
| 10- | a) | b) | c) |
| 11- | a) | b) | c) |
| 12- | a) | b) | c) |
| 13- | a) | b) | c) |
| 14- | a) | b) | c) |
| | (2) | (3) | (1) |

İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE “SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ” İLE “CÜMLE YÖNTEMİ” UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİ

Değerli meslektaşım, bu ölçek sizin ilk okuma yazma öğretiminde uygulamaya konan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile “Cümle Yöntemi” uygulamalarına ilişkin görüşlerinizi belirleyebilmek için geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca bu iki yöntemi bilimsel açıdan inceleyebilmek için kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara vereceğiniz yanıtların içtenliği araştırmanın amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Lütfen size uygun seçeneği belirtiniz.

Cinsiyetiniz:

() K () E

Mesleki kıdeminiz:

() 1-5 yıl, () 6-10 yıl, () 11-15 yıl, () 16-20 yıl, () 21 yıl ve yukarısı

Mezun olduğunuz okul:

() öğretmen okulu

() diğer

eğer cevabınız diğer ise lütfen açık olarak bitirdiğiniz okul ve bölümü yazınız

Daha önce 1. sınıf okuttunuz mu? () hayır

() evet

() 1 kez

() 2 kez

() 3 kez

() 4 kez ve daha fazla

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katıldınız mı?

() Evet

() Hayır

Cevabınız Evet ise, süresi ve yeri :.....

1. Hangi yöntemle okumaya daha çabuk geçilmektedir? S () Ç () Neden?
2. Hangi yöntemle okumaya daha toplu geçilmektedir? S () Ç () Neden?
3. Hangi yöntemle okuma hızı daha yüksektir? S () Ç () Neden?
4. Hangi yöntemle okuduğunu daha iyi anlamaktadırlar? S () Ç () Neden?
5. Hangi yöntemle telaffuz daha doğru yapılmaktadırlar? S () Ç () Neden?
6. Hangi yöntemle öğrencilerin daha yaratıcı olmalarını sağlamaktadır? S () Ç () Neden?
7. Hangi yöntemle duygu ve düşüncelerini daha iyi ifade etmektedirler? S () Ç () Neden?
8. Hangi yöntemle yarıyıl tatilinde okuma becerisinde unutma daha az gerçekleşmektedir? S () Ç () Neden?
9. Hangi yöntemle veli memnuniyeti daha üst seviyede olmaktadır? S () Ç () Neden?
10. Hangi yöntemle okuma öğretmeyi tercih edersiniz? S () Ç () Neden?

Varsa, başka düşünceleriniz?.....

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile okuma yazma çalışmalarınız sırasında yaşadığınız ilginç bir örnek var mı? Varsa, anlatır mısınız?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tuğba TOKER
Doğum Yeri ve Tarihi : Kırşehir/Mucur 27.07.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İlköğretim Bölümü
Bildigi Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Ayten Şaban Diri İlköğretim Okulu, Namık Kemal
İlköğretim Okulu, Mimar Kemal İlköğretim Okulu
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : tugbatoker@gmail.com

Tarih : 17.11.2006