

**ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMALARININ ÇÖZÜMLEME
YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE GÖRE
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

Dudu KAYA

Danışman: Yard. Doç. Dr. Birsen DOĞAN

Temmuz, 2008

DENİZLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Yard. Doç.Dr. Kazım ÇELİK
Jüri Başkanı



Jüri-Danışman
Yard.Doç.Dr. Birsen DOĞAN



Jüri
Yard.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 26.07.2023 tarih ve 11.../.../2023 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Mehmet MEDER
Enstitü Müdürü

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulguların analizinde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrencinin Adı Soyadı : Dudu KAYA

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır.

Öncelikle çalışmanın tüm aşamalarında bilgisini, kütüphanesini ve en önemlisi zamanını paylaşarak; rehberlik, yönlendirme ve desteğiyle yanımda olan çok değerli hocam Yard. Doç. Dr. Birsen DOĞAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ve istatistiksel işlemlerde, zamanlı zamansız her aramamda yardımlarını aldığım sayın hocam Yard.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın şekillenmesinde ve ölçeğin geliştirilmesinde eleştiri, görüş ve öneriyle yol gösteren çok değerli hocalarım Yard. Doç.Dr. Kazım ÇELİK' e ve Yard. Doç.Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI'ya çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında İzmir'de bana her türlü desteği veren çok sevgili arkadaşım Firdevs OYMAK' a ve yanımda olmasa da her zaman desteğini hissettiğim dostum Ayşenur'a çok teşekkürler.

Araştırmamı okuyarak imla düzeltmesini yapan, araştırmanın tüm boyutlarında katkısını aldığım canım arkadaşım Gülüşan'a ve manevi destekleriyle yanımda olan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca her an yanımda olan ve beni bugünlere getiren ancak yüksek lisans derslerine Aydın'dan devam etmemi sağlayan canım babama ve beni hep cesaretlendirerek destek olan anneme ve kız kardeşime ayrıca sağladığı teknik destekten ve duyduğu güvenden dolayı kardeşim Muhammet'e sonsuz teşekkürler ederim.

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN OKUDUĞUNU ANLAMALARININ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ VE SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Kaya, Dudu
Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD
Tez Yöneticisi: Yard. Doç. Dr. Birsen DOĞAN

Temmuz 2008, 113 Sayfa

Bu çalışmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Çalışma rastlantısal yollarla seçilen 3 farklı sosyoekonomik düzeyden 6 okuldaki toplam 645 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri SPSS 11.5 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1- Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur.
- 2- Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur.
- 3- Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin okuduğunu anlamaları birbirine göre farklılık göstermemektedir. Yine Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları birbirine göre farklılık göstermemektedir.
- 4- Öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamaları artmaktadır.
- 5- Üst sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle, Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur. Ancak orta ve alt sosyoekonomik düzeylerde Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenciler okuduklarını Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi anlamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu Anlama, Ses Temelli Cümle Yöntemi, Çözümleme Yöntemi

ABSTRACT

Comparison of Students' Reading Comprehension According to Analysis Method and Phonic Based Sentence Method

Kaya, Dudu

M. Sc. Thesis in Elementary Education
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Birsen DOĞAN

June 2008, 113 Pages

In this study, reading comprehension of fourth class students in primary school is compared to Analysis Method and Phonic Based Sentence Method. The research is in Scanning Model. This study is carried out with 645 fourth class in six schools that are chosen randomly from three different socio-economic statuses.

Research results are obtained with "Reading Comprehension Test" which is developed by researcher. Analysis of datas are done with using SPSS 11.5 pocket program. Average, standart deviation, t-test, the one way variance analysis (ANOVA) and Scheffe test are used in analysing datas.

According to the findings these conclusions below are attained:

1. There is no difference in reading comprehension between students who learn reading-writing with Analysis Method and the ones who learn them with Phonic Based Sentence Method.
2. There is no difference in reading comprehension between male and female students.
3. Reading comprehension of female students who learn reading-writing with Analysis Method and Phonic Based Sentence Method shows no difference compared to each other. This is same for male students.
4. Reading comprehension of students shows difference according to their socio-economic degrees. The higher the economic degree is the better their reading comprehension is.
5. In upper socio-economic statue there is no difference in reading comprehension between students who learn reading-writing with Analysis Method and Phonic Based Sentence Method. However, the students who learn reading-writing with Analysis Method understand better than the students who learn reading-writing with Phonic Based Sentence Method in medium and bottom socio- economic statuses.

Key Words: Reading Comprehension, Phonic Based Sentence Method, Analysis Method

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	i
BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.1.1. Okuma.....	2
1.1.1.1. Okumanın Psikolojik Yönü.....	4
1.1.1.2. Okumanın Sosyolojik Yönü.....	5
1.1.1.3. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	5
1.1.2. Okuduğunu Anlama.....	7
1.1.2.1. Okuduğunu Anlama ve Öğrenme.....	10
1.1.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler.....	11
1.1.2.2.1. Ön Bilgiler.....	12
1.1.2.2.2. Kelime Tanıma.....	13
1.1.2.2.3. Akıcı Okuma.....	15
1.1.2.2.4. İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	16
1.1.2.2.4.1. Dünyada İlkokuma Yazma Öğretimindeki Gelişmeler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.....	17
1.1.2.2.4.2. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretimindeki Gelişmeler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki.....	20
1.1.2.2.5. Okuma Yazma Öğretiminde Hangi Yöntem Daha Etkilidir?.....	23
1.1.2.2.6. Çözümleme (Cümle) Yöntemi.....	24
1.1.2.2.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi.....	25
1.1.2.2.8. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi.....	27
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	29
1.2.1. Alt Problemler.....	29
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	30
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	30
1.5. SAYILTI LAR.....	31
1.6. SINIRLILIKLAR.....	31
1.7. TANIMLAR.....	31

İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	33
2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
2.2. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	49
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	61

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. YÖNTEM.....	66
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	66
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	71
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi.....	71
3.4. UYGULAMA.....	72
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA.....	75
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA.....	79
4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA.....	82
4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA.....	84
4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA.....	86

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR.....	90
Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar.....	90
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyete Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	91
Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyete Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	91
Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	91
Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar.....	91
ÖNERİLER.....	92
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	92
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Evren Okullar.....	67
Tablo 3.2. Örneklem Okullar.....	67
Tablo 3.3. Evren Sayılarına Göre Örneklem Sayıları (N:Evren, S:Örneklem).....	68
Tablo 3.4. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	69
Tablo 3.5. Uygulamaya Alınan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	69
Tablo 3.6. Öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Dağılımı.....	70
Tablo 3.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	70
Tablo 3.8. Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri.....	70
Tablo 3.9. Test Maddelerinin Güçlük Dereceleri ve Ayırt Edicilik İndeksleri.....	72
Tablo 4.1. Testteki Sorulara Verilen Doğru ve Yanlış Cevapların Maddelere Dağılımı.....	74
Tablo 4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin ve Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları En Yüksek ve En Düşük Puanları ve Ortalamaları.....	75
Tablo 4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4.4. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ortalama Puanları, En Yüksek ve En Düşük Puanları.....	80
Tablo 4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları.....	80

Tablo 4.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin En Yüksek ve En Düşük Puanları ve Ortalama Puanları.....	82
Tablo 4.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığa İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları.....	83
Tablo 4.8. Grupların Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.....	84
Tablo 4.9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	85
Tablo 4.10. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlamalarının Farklılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.11. Sosyoekonomik Düzeye, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Öğrencilerin Ortalamaları, En Düşük ve En Yüksek Puanları.....	86
Tablo 4.12. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları.....	87

SİMGE VE KISALTMALAR DİZİNİ

Ç.Y	Çözümleme Yöntemi
S.T.C.Y	Ses Temelli Cümle Yöntemi

GİRİŞ

Bu çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrenciler ile Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin dördüncü sınıftaki okuduklarını anlama düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Birinci bölümde, problem durumu ele alınmış; araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar ve sınırlılıklar açıklanmıştır.

İkinci bölümde, ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, önce okuduğunu anlama ve ilkokuma yazma öğretiminde yapılan araştırmalar olarak sınıflandırılmış, daha sonra yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar olarak ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntem ve uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde, bulgular, yorum ve araştırma sonucu elde edilen bulgularla araştırma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların bulgularıyla karşılaştırılarak yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

Son bölüm olan beşinci bölümde, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulacaktır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler ele alınmış, okuduğunu anlamının ilkökuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerle olan ilişkisi açıklanmış, araştırma kapsamındaki Çözümleme ve Ses Temelli Cümle Yöntemlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.1. Okuma

Okuma; dil öğretiminin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu olan beş öğrenme alanından biridir. Akyol (2001:19) dil becerilerini alıcı ve üretici beceriler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre dil öğretiminin dinleme, okuma ve görsel okuma öğrenme alanları *alıcı dile*; konuşma, yazma ve görsel sunu öğrenme alanları *üretici dile* dâhildir. Başka bir ifadeyle dinleme, okuma ve görsel okuma anlamaya; konuşma, yazma ve görsel sunu anlatmaya yöneliktir. Öğrenciler dinleme ve konuşma yeteneklerini okula başlamadan önce aile ve çevre etkileşimi sonucu informal yollarla öğrenirler. Okula başladıklarında ise öncelikle okuma yazma becerilerini kazanmaları için yoğun bir formal eğitim almaya başlarlar. Yani okuma, formal eğitimle kazanılan bir beceridir. Okuma, yalnızca görülen yazı, şekil, ses ya da sembollerin seslendirilmesi değil, yazarın ne anlatmak istediğinin anlaşılmasına yönelik zihinsel etkinlikleri gerektiren karmaşık bir süreçtir.

Okuma ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Akyol' un (2001:13) bildirdiğine göre, Harris ve Spay (1990) okumayı, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması;

Perfetti (1986) yazılı unsurların ışığında düşünme süreci; Anderson (1985) ise yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşa etme) olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca Akyol (2006:29) okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Demirel' e (2002:75) göre okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla anlam çıkarma etkinliği olup Kavcar ve diğerleri (1995:41) ise okumayı bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak ifade etmektedir. Ayrıca Öz'e (2006:211) göre okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme iken, Güneş' e (2000:53) göre ise okuma; görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilgilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Bunların dışında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan Türkçe Öğretim Programı' nda (2005:20) ise okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Snow ve diğerlerine (1998) göre okuma; okumada motivasyonun gelişimi ve sürdürülmesi, yazılanlardan anlam oluşturmak için etkin strateji yaklaşımının gelişimi, okuduğunu anlamayı geliştirmek için kelime ve bilgi geçmişinin yeterli olması, akıcı okuma yeteneği, bilinmeyen kelimelerin anlamının çözülmesi, yazılanlarla ses birimlerinin veya konuşma seslerinin bağlantılarının nasıl anlaşıldığı bilgi ve yeteneğini içeren karmaşık bir süreçtir (Agnew, 2005:8).

Okuma sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Buna göre okuma, yaratıcı ve aktif bir işlemdir denilebilir. Okuma ve anlama birbirinin sebebi ve sonucu niteliğindedir (Sidekli ve Buluç, 2006:157). Çünkü okuma, yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşmış olur (Ocak, 2004:20).

Okuma becerisinin kazanılmasıyla beraber özellikle okul öğrenmeleri olmak üzere, yaşamın tüm alanlarında gerçekleşecek öğrenmeler çoğunlukla okuma yoluyla oluşacaktır. Sever (2004:15) de okumayı bir öğrenme süreci olarak nitelendirerek okumanın öğrenmedeki önemini vurgulamaktadır. Smith' in (1998:14) belirttiği gibi

okuma, temel yaşam becerisidir. Okuma, çocukların okul başarıları için esastır. İyi bir okuma becerisi olmaksızın kişisel erişim ve iş başarıları ile ilgili fırsatların kaybedilmesi kaçınılmazdır.

Okumadaki zorluklar, anlamayı olumsuz yönde etkilediğinden öğrenmenin de zorlaşmasına sebep olmaktadır. Wellmann (2006:7) da okumada zorluk yaşayan öğrencilerin öğrenmede de zorluk yaşayacaklarını belirtmektedir. Özden (2002:71) öğrenmede anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramların öne çıktığını belirtmektedir.

Okuma tanımlarında ortak olarak vurgulanan nokta, okunanın anlaşılmasıdır. Anlama, her türlü okumanın temel amacıdır. Anlamadan yapılan okuma, seslendirmeden ibaret olup işlevsel değildir. Anlamanın temel olduğu, karmaşık ve çok yönlü okuma eyleminin psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik yönleri açıklanmıştır.

1.1.1.1. Okumanın Psikolojik Yönü

Öğrencinin iyi bir okuma düzeyine ulaşmasında psikolojik yapının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa da kavuşturulmaları önemlidir (Demirel, 2002:75). Ayrıca öğrencilerin okumaya karşı oluşturdukları tutum da önemlidir. Eğer okumaya karşı geliştirilen tutum olumluysa, okuma eylemi amacına ulaşır. Olumsuz tutum geliştirildiğinde ise okumaya karşı bir isteksizlik söz konusu olduğu gibi okumadan hedeflenen anlama sağlanamaz. Kovacıoğlu (2006) yaptığı çalışmada okumaya karşı geliştirilen tutumun öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bundan başka Ünal (2006) da öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Gelen (2003) bilişsel farkındalık stratejisinin, öğrencilerin okumaya karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okumayı sevmeleri ve isteyerek okumaları sağlanmalıdır.

1.1.1.2. Okumanın Sosyolojik Yönü

Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitim aldığı için içinde bulunduğu çevre çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etkilidir (Demirel, 2002:75). Özellikle çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasında ailenin çocuğa örnek olması ve çocuk için uygun okuma ortamı ve okuma materyallerini sağlaması gerekmektedir.

1.1.1.3. Okumanın Fizyolojik Yönü

Okuma, fizyolojik olarak gözün yazıları görmesi ve beyne göndermesi eylemidir. Gözün yazıları görerek beyne göndermesi bizim algılama biçimimizle ilgilidir. Klasik okuma öğretiminde gözün satırlar üzerinde sıçrama ve duraklamalar yaparak ilerlediği kabul edilir. Sıçramaların uzun, duraklamaların kısa olması iyi okuma ölçütü olarak alınır (Güleryüz, 2004:17). Gözün duraklama ve sıçramalarla ilerlediği, her duraklamada birden çok sözcük kümesi gördüğü ortaya çıkmıştır. Göz hareketleri, okuyucunun kas ve sinir sistemiyle ve bunların çalışmalarıyla yakından ilgilidir. Okuma işleminde gözün iyi bir ritim alışkanlığı kazanması ve göz hareketlerinde eşgüdüm sağlanması önemlidir. Sıçrama alanlarının uzaklığı, duruşlardaki kalma süresinin olabildiğince az olması okuma hızını artırır. Bir okuyucu gözün her duraklamasında ne kadar çok harf, sayı ve karakter genişliği görebiliyorsa gözler satır üzerinde o kadar az duraklama yapacaktır (Ruşen, 2005:28-29). İyi bir okuyucunun gözü, satır üzerinde düzgün aralıklarla ilerler ve her ilerlemenin sonunda da bir süre duraklar. Asıl okuma bu duraklamalar sırasında olmaktadır (Öz, 2005:77). Göz satırın bir parçasını görmek için durmakta ve sıçrayarak ikinci bir parçasına geçmekte, okumayı bu sıra ile sürdürmektedir (Güneş, 2000:53). Rayner'in (1998) bildirdiğine göre Levy-Schoen (1981) sesli okumaya göre sessiz okumada, göz hareketlerinin farklılaştığını belirtmektedir. Sesli okurken veya sesli okunan bir metni dinleyip takip ederken, gözün duraklama sürelerinin sessiz okumaya göre daha uzun olduğu ve göz duraklamalarının sesin daha ilerisinde olduğu ifade edilmektedir.

Okumada etkili bir diğer özellik de Binbaşıoğlu' nun (2005:131) belirttiği gibi göz- ses uzaklığıdır. Göz- ses uzaklığı okurken gözün görme alanına giren harflerin sayısı ile aynı sürede seslendirilebilen harflerin sayısı arasındaki farktır. Ses ya da harf

yönteminde bu uzaklık yoktur. Göz ne kadar harfi görürse o kadar harfi seslendirmiş olur. Bu durum okuma hızını ve anlamayı azaltmaktadır. Hızlı ve anlamlı okumanın sağlanabilmesi için göz-ses uzaklığının artırılması gerekmektedir.

Gözün bir hareketinde birden çok harf ya da nesneyi görmesinden dolayı gözü “k” şeklini ya da “ze” hecesini görmeye zorlamanın, gözün fizyolojisine ve beynin işlem hızına uygun olmadığı konusunda eğitimciler ve okuma uzmanları hemfikirdirler. Üstelik gözün algıladığı yazıları beyin tek tek işleme koymamakta, beyinde kodladığı kavramlarla anlama işlemini gerçekleştirmektedir. Göz, sıçramalarında en az on beş ile yirmi harf görmektedir (Güleryüz, 2004:17). Bir yazıyı okurken gözün yaptığı sıçrama hareketleri sırasında, bir kelimeyi meydana getiren harfleri teker teker görmeyiz. Gözün sıçrama alanında bulunan her şey bir bütün halinde görülür ve algılanır. Çoğu zaman ayrıntılar görülmez. Bir yazıda harf eksikliği veya hatası fark edilmez; hatta bazen o kelime grubu geçildikten sonra dizgi hatasının farkına varılır. Çünkü zihin kelimeyi bütünü ile algıladığından bu eksikliği veya yanlışlığı tamamlayarak ya da düzelterek okur. Göz, yazı ve işaretleri toptan görür ve zihin de böyle algılar (Uçar, 2001: 10).

Göz hareketleriyle ilgili günümüze kadar yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar ifade edilen şekildedir. Ancak günümüzde yapılan araştırmalarda göz hareketleriyle ilgili farklı bilgiler elde edildiği belirtilmektedir. Gh. Wettstein-Badour'un (2006) belirttiğine göre gözümüzde ana görüşü sağlayan retina üzerinde, makula (macula) denilen merkezi bir yapının olduğu, bunun cisimleri ayrıntılı ve net olarak görmemizi sağladığı açıklanmaktadır. Makulanın, her göz duruşunda sadece 1-3 arası grafik işareti ya da harfi net görebildiği, bunun hiçbir öğrenme yöntemi ya da tekniği ile değiştirilemeyeceği belirtilmektedir. Buna göre çocukların bir göz duruşunda en fazla 3 harfi net olarak görebileceği ifade edilmektedir (Güneş, 2007b:21). Göz hareketleri ve göz duruşunda görülebilen alanla ilgili bu açıklamalar daha önceki yıllarda yapılan açıklama ve araştırma sonuçlarından farklılıklar taşımaktadır. Önceki araştırmalar sonucunda göz duruşunda birden çok kelime ve sözcük kümesi görüldüğü belirtilirken, günümüz araştırmalarında ise göz duruşunda en fazla 3 harfin net olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Okuma, fizyolojik olarak görülen şekil ya da sembollerin seslendirilmesi olduğuna göre göz ve beynin bu özellikleri okumada birinci derece etkilidir. Bu nedenle okuma yazma öğretilirken kullanılacak yöntemin de bu özelliklere uygun, bu

özelliklerle örtüşen ve böylelikle okuduğunu anlamayı artırıcı nitelikte bir yöntem olması gerekmektedir.

Okuma, seslendirme ve anlama boyutları olan karmaşık bir süreç olduğundan yalnızca doğru ve hızlı bir seslendirme okuma için yeterli değildir. Doğru ve akıcı okuma, anlamamanın temeli olmakla birlikte asıl önemli olan anlamamanın gerçekleşmesidir (Akyol, 2001:13, Özmen, 2001:17). Çok yönlü bir etkinlik olan okumanın en önemli amacı okuduğunu anlamadır. Zaten anlamamanın olmadığı durumlarda okuma eyleminin amacına ulaşmadığı görülmektedir. Bu nedenlerle okuduğunu anlama ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

1.1.2. Okuduğunu Anlama

Anlama, okumanın öncelikli amacı olup okuyucunun bilgi edinmesinde temel özelliktir. Güneş (2000:59) ve Kovacıoğlu' nun (2006:8) belirttiği gibi anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla okuma yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma ile geliştirilmektedir.

İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak, ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır (Demirel, 2002:81). Ayrıca Ontario (2003:13) okumayı, yazılı bir metinden anlamın yapılandırılması işlemi olarak tanımlamakta ve etkili okuma öğretiminin; bütün çocukların ne okuduklarını anlayan akıcı okuyucular olmalarını, yeni bir bağlamda kendi bilgileri ile becerilerini birleştirip uygulayabilen ve okumaya karşı güçlü bir motivasyon geliştirebilen okuyucular olmalarını sağladığını belirtmektedir.

Yapılan okuma ne tür olursa olsun, okumaktan maksat okuma materyalinde ne söylenmek istediğini anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, yalnızca seslendirmeden ibarettir. Sever' in (2004:19) belirttiği gibi Türkçe öğretimiyle öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında, okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmak ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak olmak üzere iki temel bileşen üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi açısından okuduğunu anlama büyük önem taşımaktadır.

Okuma etkinliğinin amaçlarından biri olan anlama, metinde ileilmek isteneni doğru olarak algılama ve yorumlama şeklinde tanımlanabilir. Anlama, yeni öğrenilen bilgilerin önceden öğrenilen ve uzun süreli bellekte biriktirilip saklanan bilgiler ışığında değerlendirme etkinliği olarak tanımlanabilir. Başka bir anlatımla anlama, alıcı ile verici arasında gerçekleşen bir iletişimdir. Anlama gerekleşmişe okuma etkinliğinin başarıyla tamamlandığı ve okumanın temel niteliği ile bir anlama sürecinin oluştuğu söylenebilir (Sidekli ve Bulu, 2006:158, Karasakaloğlu, 2006:142).

Bir başka ifadeyle anlama, metinden öğrenme, anlama ve kafa yorma yeteneğidir. Çocukların anlama yeteneklerinin geliştirilmesini sağlamak için etkili okuma ğretimi, çocukların deneyimlerine ve n bilgileri ile dil becerileri ve yüksek seviyeli düşünme becerileri üzerine inşa edilmelidir (Ontario,2003: 13).

Goodman' a (1976) göre anlama, okuyucu ile metin arasındaki işlemdir ki anlam ne sadece metinde ne de sadece okuyucuda olup her ikisinin arasında sanki okuyucu tarafından yapılandırılmış üçüncü bir varlıktır (Paris, 2003:55). Anlama, bir metinde veya görselde yazar tarafından vurgulanan konunun veya mesajın tespit edilmesidir. Anlam kurma ise tespit edilen mesajı, okuyucunun n bilgileri ile analiz ve sentez yaparak yeni bir boyuta ulaşmasıdır. Kısaca anlam kurma, üçüncü boyuta ulaşma işidir (Akyol, 2007: 3). Yine Akyol' un (2006:29) ifade ettiği gibi günümüzde okumanın en önemli konusu "Okunandan anlam kurma; yani anlamın yapılandırılmasıdır." Eğitim ğretim programlarında ve ğretim sürecinde insanın hayatını anlamlı hale getirmesi için yapılacak en büyük katkı, okuma becerisi ve okunandan anlam kurma becerisini kazandırmaktır.

Richek ve diğerlerine (2002) göre anlama, okumanın özüdür; aslında okumanın tek amacıdır. Okuduğunu anlamamanın dört önemli özelliği bulunmaktadır: 1) Okumanın amacı, anlamaktır. 2) Anlama, etkin bir süreçtir. 3) Okuyucular yazılı bir metni anlamak için ön bilgilerini kullanmaktadırlar. 4) Anlama, st düzeyde düşünmeyi gerektirmektedir. Okuma, etkin bir şekilde metinden anlam çıkarmaktır. Problemliler, metinden anlam çıkarmak yerine kk detaylara odaklanmış öğrencilerdir. İyi okuyucular n bilgilere sahiptir. Çünkü bir malzemeyi etkili bir şekilde anlamak için okuyucular n bilgilere gereksinim duymaktadırlar. Yeni metnin anlaşılmasında bu bilgilerini etkili bir şekilde kullanabilmektedirler. Okuma problemi olan öğrenciler anlamayı kolaylaştıracak n bilgileri kullanamaz, onları metindeki bilgiyle

bütünleştiremezler. İyi okuyucular ön bilgileri ile metindeki bilgiyi bütünleştirmektedirler. Okurken bu okuyucular, daha sonra metin okunduğunda doğrulanacak veya çürütülecek tahminlerde bulunmaktadır. Bunlar üst düzeyde zihinsel işlemleri gerektirmektedir (Altunay ve Çakıcı, 2006:12).

Okuduğunu anlama becerileri, bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yineleme ya da belleme değil yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemidir. Okunan parçada yer verilen dilsel öğeleri, dilsel kuralları ve bu öğelerin, kuralların arasına sıkıştırılmış bilgisel, kuramsal, sanatsal yargıları, bir başka boyutta yeniden yapılandırma sürecidir (Dündar, 2001:37). Bu süreçte okuyucu metne kişisel deneyimlerini katarak okuduklarını anlamlandırır. Anlama süreci içinde farklılaşmayı doğuran durum, kişilerin bireysel deneyimleri, yani okuyucunun metne kattıklarıdır (Günay, 2001:14).

Kovacıoğlu' nun (2006:8) belirttiği gibi okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Okuma, anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkıp düşünsel bir etkinlik haline dönüşür. Anlama, metni bir bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirme süreçlerini doğurur. Anlama okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yolu ile geliştirilmektedir. Bu nedenle okuma eğitimi ile birlikte anlama eğitiminin üzerinde de önemle durulması gerekir. Anlayan birey öğrenir, öğrenen birey öğrendiklerini kullanır, öğretir ve geliştirir. Beyin çalıştıkça hızlanan, kendini yenileyen bir makine gibidir. Bu yüzden okuyan, anlayan ve anladıklarını yorumlayan beyin, üretmeye de başlar. Öyle ki Cohen' in (1999:5) belirttiği gibi okuma, öğrenmeye bir giriştir. Yazılı dili kullanma ve anlama yeteneği toplumda bilgi edinme için gereklidir. Güneş (2000:58) ise okuma ve anlamanın bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişimini sağlamakta olduğunu belirtmektedir. Tüm bu açıklamalar okuma ve özellikle anlamanın öğrenme için öncelikli bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır. Anlamanın sağlanması için öncelikle akıcı, hızlı ve anlamlı bir okuma becerisi gereklidir.

1.1.2.1. Okuduğunu Anlama ve Öğrenme

Okuma gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır. Ne var ki okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir. İyi okuyamayan öğrenci, doğru ve tam anlamada da, anlatmakta da sorun yaşar ve yazılı kaynaklardan yeterince yararlanamaz. Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da bu problemlerden etkilenmektedir (Nas, 2004:41).

Öğrenme için kullanılan araçların tümü okuma gerektirmektedir. Bu nedenle okuduğunu anlama öğrenmenin oluşması için bir ön şarttır (Çakıroğlu, 2006:200). Tam öğrenme modeline göre (Bloom, 1979) genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının, dil yeteneğini ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içerdiği belirtilmektedir. Okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediği bilinmektedir. Okulda kullanılan ölçme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı, okunması gereken kaynaklar olması bunun bir nedeni olarak görülmektedir. Okul öğrenmelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerine dayanmakta olduğu açıktır. Okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu derslerden edebiyat, okuduğunu anlamayla 0.70 gibi yüksek bir ilişki düzeyindedir. Matematik ve fen bilimleri ile ilgili korelasyonlar ise bundan biraz daha düşük görünmektedir. Yine bu korelasyonlar ortaokul yıllarında genellikle daha yüksek (matematik 0.72, fen bilimleri 0.62), lise yıllarında ise daha düşüktür (matematik 0.54, fen bilimleri 0.56) (Bloom, 1979:59-60). Okuduğunu anlamada yetersiz olanların diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduğunu anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez. Okumanın en önemli amaçlarından birisi, bilgiyi öğrenmektir. Bu da öğrencinin metni okuma yeteneğine sahip olmalarını gerektirir (Doğan, 2002:30).

Tatar ve Soylu (2006) çalışmalarında, okuma anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin olup olmadığını araştırmışlardır. Bu amaçla, 2004'te yapılan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Türkçe testi sorularından okuma anlamayı gerektiren on beş soru ve matematik testi sorularından on beş sözel problem olmak üzere toplam otuz sorudan oluşan test geliştirilerek Atatürk Üniversitesi Ağrı Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 45 ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünden 39 öğrenciye uygulamışlardır. Çalışma sonunda hem Sınıf Öğretmenliği hem de Fen Bilgisi

öğretmenliği bölümü öğrencilerinin matematik başarıları ile Türkçe dersindeki okuduğunu anlamaya dayalı sorular üzerindeki başarılarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları okuduğunu anlama ile öğrenmenin birbiriyle sıkı bir ilişkili içinde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin neler olduğu açıklanmıştır.

1.1.2.2. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörler

Okuduğunu anlama, okuma yazma becerisini kazanmış her bireyden öncelikli olarak beklenen bir beceridir. Zira okuma yoluyla anlama ve öğrenmenin gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Anlama olmaksızın mekanik bir eylem olarak okuma, istenen bir okuma biçimi değildir.

Luttenegger (2006) okuma başarısını etkileyen faktörler olarak fonetik farkındalık, ses bilgisi, akıcılık (akıcı okuma), kelime hazinesi gibi özellikleri belirtmektedir. Aslan' nın (2006:17) bildirdiğine göre okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri Kahveci (2004:198) okuyucuyla ilgili faktörler ve metinle ilgili faktörler olarak iki gruba ayırmıştır. Okuyucuyla ilgili faktörleri; okuyucunun kelime dağarcığı, metne duyduğu ilgi, metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu, sahip olduğu ön bilgileri, okuma amacı olarak belirtmiştir. Metinle ilgili faktörleri ise; metnin türü, anlatım düzeyi ve yapısı, dil ve üslubu, fiziksel niteliği (uzunluğu, okunaklılığı vb.) olarak ifade etmektedir. Ontario (2003) öğrencilerin akıcı okuma ve anlamayı içeren bir okuma becerisi kazanmaları için sözlü dil, ön bilgi ve deneyim, yazma, fonetik farkındalık, ses-harf ilişkisi, kelime hazinesi, semantik ve sentaks, üst biliş (metacognition) ve üst düzey düşünme becerilerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Hall' a (1999) göre ön bilgilerin kullanımı, bilişsel ve üst bilişsel işlemler okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkilidir. Demirel' in (1992) Calfee ve Drum' dan (1986) aktardığına göre, okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel bileşen metin (okuma materyali), okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması şeklinde belirtilmektedir. Ayrıca kelime tanıma becerisinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ve okuduğunu anlama için kelime tanımanın gerekli olduğunu belirten araştırmalara (Perfetti ve Hogaboam, 1975, Chard ve Osborn, 1978, Juel vd., 1986, Allen, 1998) göre de kelime tanıma becerisi okuduğunu anlamayı etkileyen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlkokuma yazma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalara bakıldığında (Çelenk, 1993, Foorman, 1995, Foorman, 1997, Smith, 1998, Bulut, 1998, Ulusal Okuma Paneli, 2000, Connelly, Johnston ve Thompson, 2001, Uçar, 2001, Rayner vd., 2002, Windmueller, 2004, Şahin 2005, Karadağ, 2005, Agnew, 2005, Toker, 2006, Şahin vd., 2006, Özsoy, 2006, Yılmaz, 2006, Torgerson vd., 2006, Beyazıt, 2007, Turan, 2007, Samancı, 2007 ve Doğan, 2007) ilkokuma yazma öğretim yönteminin de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler içinde yer alması gerektiği görülmüştür.

Bu nedenlerle bu çalışmada okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler olarak; ön bilgiler, kelime tanıma, akıcı okuma ve ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ele alınmış ve bunlarla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

1.1.2.2.1. Ön Bilgiler

Ön bilgiler okuyucunun okuduğunu anlamasında etkili olan faktörlerden birisidir. Her okuyucu, okuduğunu sahip olduğu ön bilgileri çerçevesinde yorumlamakta ve anlamlandırmaktadır. Bir başka anlatımla aynı metni okuyan okuyucular, sahip oldukları ön bilgilerine bağlı olarak metinden farklı anlamlar çıkarabilmektedir. Hall' a (1989:157-159) göre okuyucu metne beklentilerini, dil yapısı ve içeriğiyle ilgili ön bilgilerini ve kültürel geçmişini getirerek yazılı kelimelerin yorumunu yapılandırır. Okuyucunun okuduğu metni anlamasında sahip olduğu ön bilgileri önemli bir faktördür.

Okuduğunu kavramayla ilgili araştırmalarda üzerinde en fazla durulan boyutlardan biri okuyucunun ön bilgileri olmuştur. 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. Bununla birlikte okuyucunun belleğinden hangi bilgileri çıkarıp kullanacağı da okunmakta olan metne ve konunun gereklerine göre değişir. Metnin okuyucuya yeterli bilgi vermediği durumlarda okuyucunun eski bilgilerini fazla araştırmasına gerek kalmaz. Okuyucunun sahip olması gereken uygun ön bilgi miktarı ile metnin okuyucuya vermesi gereken açık (belirgin) bilgi miktarı arasındaki denge okuyucuya, metne ve okuma amacına bağlıdır. Aynı metni okuyan iki okuyucudan birinin metinle ilgili çıkarım ve yordama yapması ya da

metinde verilenler arasında ilişki kurması için ön bilgilerini kullanması gerekmezken başka bir okuyucunun sözü edilen becerileri göstermesi yeterli ön bilgiye sahip olmaması nedeniyle gerçekleşemez. Böyle bir durumda; yani okuyucunun ön bilgileri ile metin arasındaki uyumun sıkı olmadığı durumda okuyucu metni anlama ve hatırlamada zorlanacaktır. Ön bilgilere ilişkin olarak yapılan araştırmalar bu değişkenin okuduğunu kavrama üzerindeki önemini ortaya koymuş ve şu sonuca ulaşmayı sağlamıştır: Eğer okuyucu verilen metindeki bilgiyi kendi ön bilgileri ile bütünleştirirse yeni bilgiyi daha iyi kavrar ve hatırlar (Demirel, 1992: 330).

Okunan metinden anlam kurulması büyük ölçüde ön bilgiye bağlıdır. Okunan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelerle sahip olacaklardır. Hakkında çok az veya hiçbir bilgisi bulunmayan materyallerden öğrencinin anlam kurması hemen hemen imkânsızdır (Akyol, 2001:14). Ön bilgi okuyucunun çizgiler arası ve çizgi ötesi okumasına fırsat tanımaktadır. Bundan dolayı anlamın yapılandırılması, ön bilgilerle metinde olanların birleştirilip bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Akyol, 2006:32).

Armbruster ve Osborn (2002) okuyucunun önceden sahip olduğu, daha önce edindiği, zihninde hazır bekleyen, varolan bilgiyi ön bilgi olarak tanımlamaktadır. Ön bilgi bireylerin yaşayarak, yaşantı yoluyla dünya hakkında edindikleri bilgidir. Okuyucular ön bilgilerini sadece yeni bilgiye değil, metindeki tüm bilgilere bağlayarak okudukları parçayı anlayabilirler. Ön bilgi ile ilgili problemler, anlama güçlüklerine sebep olabilir. Öğrenciler gerekli ön bilgilere sahip olmayabilirler, ön bilgileri olmasına rağmen ondan yeterince yararlanamayabilirler, birbirine uymayan veya yanlış ön bilgilere sahip olabilirler ya da metindeki bilgiyi kullanmayı başaramayabilirler. Bu tür durumlar bireylerin okuduklarını anlamada problemler yaratabilir ve hatta okuduklarını anlamamalarına neden olabilir. Bundan dolayı okuma ve okuduğunu anlama süreci ile ilgili araştırmalar, ön bilginin önemini vurgulamaktadır (Çakıcı ve Altunay, 2006:12).

1.1.2.2.2. Kelime Tanıma

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması cümlelerin, paragrafların ve giderek

bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir (Türkçe Program, 2005:20).

Lewis ve Doorlag' a (1983) göre okuma, temel iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki boyut kelimeyi tanıma ve anlamadır. Kelimeyi okuma, yazılı sembolleri sese dönüştürülebilme yeteneğidir. Eğer kelime bilinen bir kelime ise kişi bunu hemen bir bakışta okuyabilir; bilinmeyen bir kelime ise seslerin, hecelerin analizi gerekir. Kelime tanıma becerisinin kazanılması özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar için güç olmaktadır. Öte yandan okuduğunu anlama becerisi ise, tek tek okunan kelimelerin anlamını bilmeyi, okunan parçadaki olayların sırasını takip etmeyi, ana fikri çıkarıp sonuçları kestirmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı içerir (Şenel, 2004:49).

Okuduğunu anlamada, kelime tanıma ve akıcı okuma önemlidir. Adams (1990) bunu bütün okuma öğretimlerinin esas amacı kelime tanıma, imla ve görsel olarak ve kolayca bütün kelimeleri tanıma yeteneğine bağlı olan anlama olarak belirtmektedir (Jackson, 2006:2).

Kelimelerin anlamları ve anlama arasındaki ilişkiye göre metni anlamak için en iyi durum, verilen metindeki bütün kelimelerin ulaşılabilir kelimelerden oluştuğu bir metin olmasıdır. Bu durumda dikkat paragrafın veya cümlenin bütün anlamına doğru yönlendirilir ve bireysel kelime tanıma için çaba harcanmaz. Aksine, eğer bir metin daha az ulaşılabilir ve anlamı bilinmeyen çok sayıda kelime içeriyorsa o metni anlama kısıtlanabilir. Bilinmeyen kelimeler metnin anlamı içinde boşluklar oluşturur ve eğer çok fazla boşluk meydana gelirse öğrenci anlamı oluşturamaz. Kelimeler bilindiktir; fakat temelde anlamada zorlukla kullanılır. Bununla birlikte kelimelerin anlamlarına erişimdeki zorluk, metnin işlenmesine engel olabilir. Öyle ki dikkat, kelimeleri anlama üzerinden dağılıp kelimelerin anlamlarının araştırılmasına kayabilir (Beck vd., 1982:507).

Kelime tanıma, verilen bir kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmektir. İlköğretimin ilk yıllarında kelime tanıma, anlama için gerekli ve yeterliyken ilerleyen sınıflarda (dördüncü ve beşinci sınıflar) kelime tanıma, anlama ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi araştıran Harris ve Spay' e (1990) göre yazılı metinlerde kelimelerin doğru tanınmayışı, anlamayı

olumsuz yönde etkilemektedir. Hatta tanınmayan kelimeler anahtar kelimeler olunca sayıları az da olsa anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, daha sonraki sınıflarda (dördüncü ve beşinci sınıflarda) bu ilişki .65 civarındadır. Anlamanın elde edilmesinde doğru kelime tanıma kadar hızlı kelime tanıma da önemlidir (Akyol, 2001:139-141).

Vandervelden ve Siegel' e (1997) göre de etkili kelime tanıma stratejileri, öğrencinin hızlı bir biçimde yazılı ifadeleri sözel seslere çevirmelerini, böylece kelimeyi tanımlarını ve kelimenin anlamına hızlı bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır (Chard ve Osborn, 1999:112).

Ayrıca Perfetti ve Hogaboam' ın (1975:462) yaptıkları çalışmaya göre yetenekli okuyucular hızlı kelime tanıma sergiler oysaki daha az yetenekli olanlar kelimeleri doğru tanırsalar bile yavaşlırlar. Yetenekli okuyucuların temel kelime bilgileri, yeteneksiz okuyucularınkinden daha üstündür. Anlama, kelimelerin anlamlarının tanınmasını gerektirir.

Araştırmalara göre kelime tanıma, okuduğunu anlama için gereklidir. Kelime tanıma, okumada motivasyon ve anlamın oluşturulmasında esastır (Perfetti ve Hogaboam, 1975, Chard ve Osborn, 1978, Juel vd., 1986, Allen, 1998).

1.1.2.2.3. Akıcı Okuma

Akıcılık, metni doğru ve problemsiz olarak okuma yeteneğidir. Akıcı olarak okuyan bir okuyucunun ifadesi, şivesi ve kelimeleri seslendirme hızı konuşur gibidir. Akıcı okuma, yapılan okuma alıştırmalarıyla gelişir. Akıcı olarak okuyan bir okuyucu, tanıdık bir metni akıcı olarak okurken yeni ve daha güç bir metni daha az akıcı okur. Akıcılık kelime tanıma yeteneğine yüksek oranda bağlıdır. Eğer çocuklar bireysel olarak kelimeleri çözümlemede zorlanırlarsa okudukları üzerinde tamamen odaklanmalarını sağlayan stratejiler üzerinde yoğunlaşamayacaklardır (Ulusal Okuma Paneli, 2000).

Sözlü okuma akıcılığı, kolayca anlamayı zorunlu kılan bir beceridir. Okuma işleminden zevk alan bireyler, metinden anlam oluşturmada daha iyidirler. Okuma işlemlerinin çeşitli alt becerilerinin uygun biçimde birleştirilmesi, akıcı okuma

yeteneğinin başarılmasında bir gerekliliktir. Okuyucular, uygun hızda okuduklarında metni anlamak için tamamen zihinsel işlemlerle meşgul olurlar (Talada, 2007:68).

Kelime tanımayla birlikte akıcı olarak okumak da okuduğunu anlamada etkilidir. Akıcı olarak okuyamayan okuyucular, okuduğunu anlamada zorlanmaktadır. Çünkü okuyucu, kelimeleri seslendirme üzerinde odaklanmakta ve okuduklarının anlamını kaybetmektedir.

Akıcı okumanın temelinde kelime ayırt etme yeteneği vardır. Okuyucular kelime ayırt etme işini doğru ve çabuk olarak yapmalıdırlar ki bu işe en az zaman ve dikkat harcasınlar. Bunu başardıklarında dikkat ve zamanlarının çoğunu tek tek kelimeleri anlamaya değil, bütün metni çözmeye vereceklerdir (Akyol, 2001: 15).

Akıcı okuma, bilinen kelimelerden oluşan metinlerin okunmasıyla gelişmektedir. Bu nedenle çocuklar öncelikle bilinen kelimeleri içeren metinleri okumalı, daha sonra bilinmeyen kelimelerden oluşan metinlerle karşılaşmalıdırlar. Çocuğun akıcı okuması geliştikçe bu yetenekteki gelişme ile daha etkileyici bir şekilde okuyacak ve çocuk tarafından metnin anlamı daha çok anlaşılacaktır (Ontario, 2003:13).

Talada (2007) sözlü okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasında ilişki olup olmadığını görmek için ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda ikinci ve üçüncü sınıflarda, okuduğunu anlama ve sözlü okuma akıcılığı arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir.

1.1.2.2.4. İlkokuma Yazma Öğretimde Kullanılan Yöntemler

Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerden birisi de ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerdir. Okuma yazma öğretim etkinliği birinci sınıfta yapılmakta ve öğrenciler okuma yazma becerilerini kazanmaktadır. Ancak okuma yazmayı öğrenmek tek başına yeterli değildir. Önemli olan akıcı ve anlaşılır olarak okuma ve okuduğunu anlamadır.

Dünyada ilkokuma yazma öğretim yöntemi konusunda meydana gelen değişimlere bakıldığında yöntemlerin her birinin üstün ve zayıf olan yönleri olduğu görülmektedir. Ancak yöntemlerin okuduğunu anlamaya olan etkilerinin neler olduğu da büyük önem taşımaktadır. Çınar' a (2004:3) göre okuma iletideki anlamı kavramaktır. Kaynağın yazarak gönderdiği iletiyi, onun anlaşılmasını istediği gibi

anlamak, yani iletişim kurabilmektir. Anlamı / iletiyi kavrama becerisinin gelişmesi, okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemle yakından ilişkilidir.

Buna göre kullanılan ilkokuma yazma öğretim yönteminin okuduğunu anlama ile ilişkilerinin neler olduğu önemlidir. Bu açıdan dünyadaki ve Türkiye’deki okuma yazma öğretiminin gelişimine ve bu yöntemlerin okuduğunu anlama ile olan ilişkilerine bakmak yararlı olacaktır.

1.1.2.4.1. Dünyada İlkokuma Yazma Öğretimindeki Gelişmeler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Dünyada da ilkokuma yazma öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemlerden ilkokuma yazma öğretiminde hangisinin daha etkili olduğu ise her zaman tartışma konusu olagelmıştır.

Güneş’ in (2005) belirttiğine göre, dünyada okuma yazma öğretimi alanında günümüze kadar kullanılan elliden fazla yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Sentez yöntemleri; harf (alfabe), ses (fonetik), fonomimik, fonoscript, psiko-fonetik, laubach, hece (syllabique), mixte, bak-söyle, Beacon vb. yöntemlerden oluşmaktadır. Sentez yöntemlerinde ağırlıklı olarak parçadan bütüne gidilmektedir. Analiz yöntemleri ise 1900’lü yıllardan sonra gündeme gelmiştir. Bu yöntem grubu global, kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemlerinden oluşmaktadır. Özellikle cümle yöntemi Gestalt ekolüne dayalı olarak gelişmiştir. Analiz yöntemlerinde verilen her öge okunarak anlamı üzerinde durulmakta ve çözümlenmesi yapılmaktadır. Karma yöntemler ise analiz ve sentez yöntemlerinin karıştırılmasından oluşan yöntemlerdir. Karma yöntemler; karışık, seçkin (eklektik) ve bilinçlendirme yöntemleri olmak üzere üç alt gruba ayrılmaktadır. Karışık yöntemler; harf-fonetik, fonetik-hece, cümle-harf, kelime-hikâye-cümle gibi analiz ve sentez yöntemlerinin harmanlanmasından oluşan çok sayıda yöntemi içermektedir. Seçkin (eklektik) yöntem ise analiz ve sentez yöntemlerin bütün aşamalarını içinde barındırmaktadır. Bilinçlendirme yöntemi ise ağırlıklı olarak bilinçlendirmeyi ele almaktadır.

Öğrencilerin okuryazarlık gelişmelerinin desteklenmesi, uzun zamandır eğitimin en önemli konusu olmuştur. Okumaya başlama öğretiminde en iyinin nasıl olacağı konusu en önemli tartışmadır. Bazıları tüm dil öğretimi ile okuduğunu anlamayı

vurgularken diğerleri ses öğretimi ile kelime tanımayı merkeze almışlardır (Jackson, 2006:2). Okuma öğretiminde en iyi yolun ne olduğuyla ilgili tartışmalar yeni değildir. Bu soru 20. yüzyıl boyunca tartışılmıştır. Zaman aralıkları boyunca çok sayıda farklı okuma öğretim yaklaşımı baskın olmuştur. Tarihsel olarak tüm dil yaklaşımı “bak-söyle” veya “kelime görme” yaklaşımı olarak bilinmektedir. 1960’larda bu metot Allen’ in dil deneyimi yaklaşımından destek almıştır. Öğretmenlerinin yazdığı gibi çocukların kendi hikâyelerini okumaları ile anlam bağlamında tüm kelimeler öğretilmektedir (Foorman, 1995). Bak- söyle okuma metodu 1940-1970 yılları arasında yaygın olmuştur. 1970’lerden 1990’ a kadar ses yaklaşımı popülerdir. 1990’larda tüm dil yaklaşımı sağlam bir yer elde etmiştir. Bir yöntemi savunanlar diğer yöntemin etkililiği sanki yöntemlerinin başarısını engellemiş gibi diğer metodu aşırı derecede eleştirmişlerdir (Cromwell, 1997).

Aukerman’ a (1971) göre Amerika’ da ses yöntemi 1910’ dan 1985’ e kadar üstünlüğünü kaybetmiştir. Okuma alanında bak-söyle yöntemi ortaya çıkmış ve baskın olmuştur. Aukerman “bak- söyle” periyodu boyunca da farklı ses metotlarının ortaya çıktığını ancak Amerikan nüfusu ve okullarında çok az etkili olduğunu belirtmektedir (Smith, 1998:55).

Trasher’ in (2006:51) bildirdiğine göre, Chall (1967) “Okumayı Öğrenme: Büyük Tartışma” adlı kitabında ses temelli metot (ses yöntemleri) ile anlam temelli metodu (tüm dil yaklaşımları) karşılaştırmış ve ilkokuma öğretiminde ses temelli program (özellikle sistematik ses) için güçlü kanıtlar bulmuştur. Ses temelli programdaki çocukların kelime tanıma, imla, kelime hazinesi ve okuduğunu anlama ölçümlerinde ezici bir üstünlüğü olduğunu ortaya koymaktadır. Torgerson ve diğerleri (2006) sistematik ses öğretimin, öğrencilerin okumadaki ilerlemelerinde tüm dil veya tüm kelime yaklaşımlarından daha etkili olduğunu belirtmektedir. Agnew (2005) tarafından bildirildiğine göre ses öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde diğer yaklaşımlardan daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Chall, 1967, Adams, 1990, Chapman, 1996). Ancak ses öğretimi ile diğer yaklaşımların dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkilerinin karşılaştırıldığı ve farklı etkilerinin olmadığı sonucuna ulaşılan bir çalışma da vardır (Agnew, 2005). Ehri (2003) “Ulusal Okuma Panelinden Bulgular” adlı çalışmasında National Reading Panel (2000) sonucunda, yöntemlerin kombinasyonu olan bir öğretiminin, çocuklara okumayı

öğretmede en etkili yol olduğu sonucunu bildirmektedir. Ayrıca Rayner ve diğerleri (2002) de her iki metodun (ses yöntemi ve tüm dil) etkililiğinin değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin ses çalışmalarını içeren öğretim aldıklarında daha yetenekli öğrenciler haline geldiklerini belirtmektedir. Ayrıca Connelly, Johnston ve Thompson' un (2001) çalışmalarında ses yöntemiyle okuma öğrenen gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulusal Okuma Paneli (2000) tarafından yapılan araştırmada Ses Öğretim yaklaşımlarından yararlanan farklı okuma programlarının etkililiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada deney grubunda ses yaklaşımları, kontrol grubunda ise tüm dil yaklaşımları kullanılmıştır. Bütün ses yaklaşımları için toplam etki ortalaması 0.44 olarak bulunmuştur ve bu durum çocuklara okuma öğretiminde ses programlarının daha etkili olduğunu göstermektedir. Ses yaklaşımlarının özellikle okul öncesinde ve birinci sınıftaki öğrenciler için daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Smith' in (1998:86-87) bildirdiğine göre, Foorman (1997) tüm dil yaklaşımının etkilerine karşı ses öğretimin birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma 375 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrenciler dört gruba ayrılmışlardır ve her birinde farklı bir tüm dil veya ses öğretim yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler birinci ve ikinci sınıf boyunca dört kez her nisan ayında kelime tanıma, imla ve okuduğunu anlama başarı testleriyle değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları ses öğretimi alan gruptaki öğrencilerin daha çok kelime öğrendiği ve standartlaştırılmış testlerde diğer gruplardaki öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Foorman (1995) tüm dil yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir (Foertsch, 1998:4). Smith (1998) çalışmasında, kent merkezindeki dört yaş grubu öğrencilerinin okuma başarılarında tüm dil metodu öğretiminin ve ses metodu yaklaşımının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre ses grubunun katılımcıları anlamada, tüm dil grubunun katılımcılarından önemli olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Bu duruma göre ses metodu kent merkezi okul öncesi öğrencileri için anlama alanında bütün dil metodundan daha etkili bir okuma öğretim metodudur. Anderson' un (1998:7-8) bildirdiğine göre Bear (1959) on dört birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Öğrencilerden yedi tanesi ses öğretimi, diğer yedi tanesi tüm dil öğretimi almışlardır. Birinci sınıfın sonunda ses öğretimi alan öğrenciler paragraf okuma, cümle okuma ve kelime tanıma tüm dil grubundan daha başarılı olmuşlardır. Gruplar arasında kelime anlamı puanlarında önemli farklılıklar yoktur; ancak tüm dil grubu öğrencileri, harf

seslerinin ayrılmasında ve resim kelime seçmede daha başarılı olmuşlardır. Gruplar arasında okuduğunu anlama veya okuma oranlarında farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşıldığı bildirilmektedir.

1.1.2.2.4.2. Türkiye’de İlkokuma Yazma Öğretimindeki Gelişmeler ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminde farklı yöntemler uygulanmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler ve değişiklikler ilkokul programlarında da ifade edilmiştir. Uçar (2001:5) ve Güteryüz’ ün (2004:55) belirttiğine göre, 1924 tarihli ilk Mekteplerin Müfredat Programında, harf ve heceleme yöntemi yasaklanmıştır. Okuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ile sözcük yöntemlerinden birinin kullanılması öğretmenin takdirine bırakılmıştır. 1924 tarihli ilk Mekteplerin Müfredat Programında, okuma ve anlamaya önem verilmekte, öğrencilerin anlamalarını engelleyen durumlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

1926 programında harflerin adından başlayan harf (adlandırma) yöntemi ile ses yöntemi yasaklanmış ve karma yöntem ile sözcük yönteminden birinin seçilebileceği ilkesini getirilmiştir. Bu programda öğretim yöntemleri ayrıntılı bir biçimde açıklanarak harf yöntemi, harflerin adlarını söyleyerek öğretim yöntemi; ses yöntemi, sesli harflerden hareket etme yöntemi, sözcük, tümce ya da çözümlene yöntemi ve karma yöntem olmak üzere dört yöntemden söz edilmektedir. Programda sık sık sözcük ve cümlelerden bahsedilmektedir. Burada ifade edilen cümle yöntemidir. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan ses yöntemi terk edilerek cümle öğretimi ağırlıklı bir yöntem olan çözümlene yöntemine geçilmeye başlanmıştır (Oymak, 1999:35, 38, Uçar, 2001: 6). 1930 yılında da ilkokuma yazma öğretiminde “sözcük” ve “cümle” yöntemi esas alınmıştır (Oymak, 1999:37, Güteryüz, 2004: 56). 1936 programında basit cümle ve sözcükler ibaresi yer almıştır. Böylece 1936 programında ilkokuma ve yazma öğretiminde çözümlene yöntemi yer almaktadır (Uçar, 2001:7). 1948 yılında ilkokul programı yeniden düzenlenince ilkokuma ve yazma eğitimine de açıklık getirilmiştir. İlkokuma yazma eğitimine ilişkin programda ilkokuma ve yazmaya basit cümleler ve sözcüklerle başlanacağı, zaman içinde bu cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerin de harflere bölüneceği; bu çözümlenmeler sonucunda elde edilecek sözcük, hece ve harflerle yeni cümleler ve sözcükler oluşturulacağı belirtilmiştir. Cümlelerin, sözcüklerin ve hecelerin bölünmesini kolaylaştırmak için öğretmenin aynı sözcükleri

içine alan cümleleri, aynı heceleri içeren sözcükleri yan yana getireceği ifade edilmiştir. Bu sistemle devam edecek olan okuma yazma öğretiminin, yeni heceler ve harflerin ortaya çıkmasıyla daha da zenginlik kazanacağı ve ortaya çıkan yeni hecelerden yeni kelimelerin ve metinlerin oluşturulacağı yer almaktadır. Yine 1948 programında, ilkokuma ve yazma öğretimine büyük harflerle başlanacağı ders yılı ortalarında bu harfler iyice kavrandıktan sonra küçüklerine geçileceği belirtilmiştir (Uçar, 2001: 7-8). 1968 ve 1982 ilkokul programlarında da ilkokuma yazma öğretim yöntemi olarak Çözümleme Yönteminin kullanılması ayrıntılı ve açık bir biçimde belirtilmiştir.

Ülkemizde de uzun yıllar ilkokuma yazma yöntemi olarak kullanılan Çözümleme Yöntemi 2005 yılından itibaren terk edilmiş ve Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulanmaya başlanmıştır.

Ülkemizde ilkokuma yazma öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkileriyle ilgili yapılan araştırmalar ve sonuçları şöyledir: Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin Turan (2007) tarafından yapılan araştırma sonunda; araştırmaya katılanların, ilkokuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini etkili buldukları; hızlı okuma açısından da Çözümleme Yöntemini etkili bularak tercih ettikleri belirtilmektedir. Ayrıca, “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma açısından” kararsız kaldıkları ifade edilmektedir. Samancı (2007) da öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmanın sonunda, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını belirtmektedir. Beyazıt (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında Çözümleme Yöntemini tercih ettikleri belirtilmektedir. Şahin vd. (2006) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı yaptıkları araştırma sonucunda Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin, Çözümleme Yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Ayrıca Özsoy (2006) “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmasının sonunda öğrencilerin okuduklarını anlamada çok iyi olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin bu yöntemde öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Yılmaz (2006) “Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim İkinci Sınıf

Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı 150 ikinci sınıf öğrencisi üzerinde uyguladığı çalışmada okuma becerisini çözümleme yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde bulunmuştur. Şahin (2005) “İlkokuma Yazma Öğretimlerinde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” adlı çalışmasını 2004-2005 eğitim öğretim yılında Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulunun, iki ayrı birinci sınıfında uygulamıştır. Bireşim Yönteminin uygulandığı sınıf deney grubu; Çözümleme Yönteminin uygulandığı sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda bireşim yöntemi ve çözümleme yöntemlerinin uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Karadağ (2005) “İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Cümle (Çözümleme) ve Bireşim (Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan bireşim ve çözümleme yöntemlerinden, Çözümleme Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde bireşim yönteminden daha etkili olduğu görüşüne varıldığını belirtmektedir. Uçar’ ın (2001) “Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasının sonucunda Çözümleme Metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Bulut (1998) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı çalışmada ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan çözümleme ve bireşim yöntemleri okuma ve yazma hızı açısından karşılaştırıldığında bireşim metodunun çocuğun okuma ve yazma hızını yavaşlatmakta olduğunu ifade etmektedir. Çözümleme Metoduyla ilkokuma yazma yapıldığında çocuklar okudukları parça ve metni daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Ayrıca uzun metinleri anlamlarını bozmadan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre anlatmada, bireşim metoduna oranla çözümleme metodunda daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Çelenk (1993) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” adlı doktora tezinde bireşim yönteminin bir alt tekniği olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Aşamalı Bireşim Tekniği” ile çözümleme yönteminin etkileri deneysel olarak karşılaştırılmıştır. Aşamalı bireşim tekniğinde öğrencilerin bütün sesleri (harfleri) öğrenmeleri beklenmeden kolay öğrendikleri seslerden oluşturulan anlamlı hece, sözcük ve cümlelerle okumaları yolu kullanılmıştır. Daha sonra yeni öğrenilen seslerle ve eski

öğrendiği seslerin bireşiminden oluşan anlamlı yapılarla öğrenim sürdürülmüştür. Araştırma sonunda okuma yazmayı Çözümleme yöntemi ve Aşamalı Bireşim Tekniği ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

1.1.2.2.5. Okuma Yazma Öğretiminde Hangi Yöntem Daha Etkilidir?

Sessel yaklaşım 1890' lardan 1920' lere değin popülerdi; fakat sonra yavaş yavaş sözcük görme (bak-söyle) yöntemiyle yer değiştirdi. 1960'ların ortalarında Bazal okuyucu programıyla da birlikte yeniden canlandı. Bugün de pek çok sessel yaklaşıma yönelik program, bu yaklaşımın yükselişte olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2005:114).

Okumada tek bir yaklaşımın kullanılması genellikle yeterli değildir. Öğrencinin sınıfa girişinde optimal bir öğrenme çevresinin sağlanmasında çok sayıda kombinasyon ve değişimler gereklidir. Araştırmaların çoğunluğunda Carbo, zayıf okuyucular ve küçük çocuklara öğretim için tüm dil yaklaşımını tüm dünyayı kapsayan bir düzene benzetmektedir. Ona göre bu sadece bir düzendir ve bu düzen içinde farklı yaklaşımlardan stratejilerin kullanılmasına ihtiyaç olduğunu bildirmektedir (Cromwell, 1997).

Hangi yaklaşım bu tartışmaları kazanmıştır? Ses yöntemi veya tüm dil? Uzmanların çoğu, hiçbir yaklaşımın tek başına her zaman etkili olmadığını ve her iki yaklaşımın da bazı üstünlüklere sahip olduğunu belirtmektedir. Birçok uzman tüm dil yaklaşımını ve ses yaklaşımını içeren, öğrencilerin öğrenme stillerini hesaba katan, zayıf ve güçlü yanlarını gösteren bir okuma programının geliştirileceğini belirtmektedir (Cromwell, 1997). Öte yandan öğrenciler birinci sınıfa başlarken birçok farklı özelliklere ve bireysel farklılıklara sahiptirler. Ayrıca her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu da göz önünde tutulmalıdır. Bireysel farklılıklar ve öğrenme stillerinin meydana getirdiği öğrenme farklılıklarından dolayı okuma yazma öğretiminde de yöntem çeşitliliğine ihtiyaç vardır. Her öğrencinin seçilen bir tek yöntemle okuma yazma öğrenmesini beklemek doğru değildir. Çelenk (2007:13) çocukların genel zeka ve özel yeteneklerinin farklılığından dolayı her konuyu aynı zamanda öğrenemeyebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle de öğretimin bireyselleştirilmesini ve öğrenmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması

gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca Akyol (2001:72) bireysel farklılıkların dikkate alınarak okuma yazma öğretiminde bir tek geçerli yöntemin zorunlu kılınmasının doğru olmadığını belirtmektedir. Bunlardan başka, Doğan (2007) da yurt dışında yapılan araştırmalara göre okuma yazma öğretiminde tek bir yöntemin zorunlu olmadığını ve yöntem seçiminin öğretmene bırakıldığını ifade etmektedir. Ehri (2003) Ulusal Okuma Paneli bulgularını aktardığı çalışmasında, panel sonunda öğrencilere okumayı öğretmede en etkili yol olarak yöntemlerin birleşimini içeren bir öğretim olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlamaları, Çözümleme Yöntemine ve Ses Temelli Cümle Yöntemine göre karşılaştırıldığından daha önce kullanılan Çözümleme Yöntemi ve 2005 yılından itibaren kullanılmakta olan Ses Temelli Cümle Yöntemi ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.1.2.2.6. Çözümleme (Cümle) Yöntemi

Bu yöntem 18. ve 19. yüzyıllarda Itard, Olivler ve Jetatot tarafından kullanılmıştır. Daha sonra Declory kullanmıştır. Declory, annenin çocuğa konuşmayı öğretmek için kullandığı yöntemi okumaya uygulamıştır. Anne çocuğuyla harf, hece veya kelimelerle değil cümlelerle konuşmaktadır. Birçok tekrarlardan sonra çocuk konuşmayı öğrenmektedir. Declory' a göre çocuk, işitme yoluyla öğrendiği cümleleri görme yoluyla da öğrenebilir. Okumada kullanılan zihinsel işlemler görme ile ilgilidir. Çocuk annesinin cümlelerini birçok tekrardan sonra anlamaktadır. Bu süreçte cümlelerin yazılı şekilleri ve taşıdığı özel anlamı kavrayıncaya kadar çocuğun cümleleri defalarca görmesi gerekmektedir. Zamanla daha az tekrar gerektirmektedir. Bu yöntemin üstünlüğü öğrencinin başlangıçtan itibaren yazıları anlamla birleştirmesinden gelmektedir. Her cümle bir anlam ifade etmekte ve giderek somut cümlelerden soyut cümlelere geçilmektedir (Güneş, 2000:145-146).

Çözümleme yöntemi çocuğun bir bakışta, daha geniş bir alanı görmesine olanak sağlar. Çocuk bu yöntem yardımıyla bir bakışta bütün cümleye (bir, iki belki de üç sıçrama ile) tepkide bulunur yani yazıyı okur (Öz,1998:76). Görmeyle ilgili bu fizyolojik özelliklerin dışında okuma yazma öğrenecek yaş grubundaki çocukların psikolojik özellikleri de önemlidir. Kavcar vd. (2003:30) ile Bilir' e (2005:94) göre okula yeni başlayan çocuklar, toptan algılama özelliğine sahiptirler. Bir şeyi bütün

olarak kavrarlar. Çocuklar çevresindeki nesne, olay ve şekillere “bütün” halinde tepkide bulunurlar. Ayrıntılarla ilgilenmezler. Okuma ve yazma öğretiminde çocukların bu özelliklerine ve psikolojilerine uygun olarak çözümleme yöntemi kullanılmalıdır. Bilir (2005:98) okuma yazma Çözümleme Yöntemiyle öğretildiğinde çocuğun doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini daha kolay kazanacağını belirtmektedir.

Senemoğlu’ nun (2002:244) belirttiğine göre Gestalt kuramcılara göre bütün parçaların toplamından daha fazladır ve birey bütünü parçalarından ayrıştırarak bütünlük içinde algılar. Buna göre Uçar (2001:13-14) Gestalt kuramının ilkokuma yazma öğretimi üzerindeki etkileri şöyle açıklamaktadır. Çözümleme Yöntemi, diğer yöntemlerin uygulaması sonucunda elde edilen tecrübelerden sonra ortaya çıkmıştır. Bu nedenle diğer okuma yazma öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını daha az taşımaktadır. Gestalt kuramında ifade edildiği gibi çocukların önce bütünü algılamaları Çözümleme Yönteminin uygulanması için haklı gerekçeler oluşturmaktadır. Ayrıca cümle ile okuma yazma öğretilmesi, öğrencilerin sözlü ve yazılı ifade becerilerini geliştirmektedir. Okuma yazma çalışmalarına anlamlı cümlelerle başlamak öğrencilere anlamlı öğrenme yaşantıları sağlamaktadır. Öte yandan Çözümleme Yöntemi Türkçenin yapısına ve gözün sıçrayarak okuma özelliğine de uygundur. Ayrıca Rayner vd. (2002) tüm dil yaklaşımının okuma öğretimini eğlenceli hale getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bunun en önemli ilkesi olarak da, çocuklara ses kurallarının doğrudan öğretilmemesini göstermektedirler. Çocukların harf-ses ilişkisini öğrenmelerinden önce, metinlerle karşılaşmalarının daha anlamlı olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemle okuma yazma öğrenmenin, konuşmayı öğrenme gibi doğal olarak gerçekleştiği ifade edilmektedir.

Bahsedilen bu fizyolojik özelliklere ve ifade edilen bilimsel gerekçelere uygunluğu bakımından ülkemizde ve dünyada uzun yıllar ilkokuma yazma öğretim yöntemi olarak “Çözümleme Yöntemi” kullanılmıştır.

1.1.2.2.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi

Türkçe Öğretim Programında (2005) Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararı ile değişen İlköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında ilkokuma yazma öğretim yönteminin de değiştirildiği, yeni programla, ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmasının benimsendiği belirtilmektedir. Türkçe Öğretim Programında belirtildiği şekliyle Ses Temelli Cümle

Yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşıldığı ve ilkokuma yazma öğretiminin kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir. Yöntemin tek tip belirli kalıplara sıkıştırılmış ve belirli sayıdaki cümlelerle ilkokuma yazma öğretimi yerine, çokluğa ve çeşitliliğe ağırlık vermekte olduğu belirtilmekte ve bu nedenle ilkokuma yazma öğretim sürecinin öğrencilerin çok sayıda ve çeşitli hece, kelime ve cümlelerle okuma yazma öğretimini gerekli kılmakta olduğu ifade edilmektedir. Yöntemin gereği olarak ilkokuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlendiği, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamli heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılmasının öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırdığından bahsedilmektedir. Ayrıca Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntemin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu ve yöntemin öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varması sağladığı, öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesinin yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını kolaylaştırdığı belirtilmektedir. İlkokuma yazma öğrenmeye yeni başlayan öğrencinin dikkat düzeyine uygun bir yöntem olduğu ve öğrenme öğretim sürecinde öğrencinin dikkat düzeyinin gelişimine katkıda bulunduğu ifade edilmektedir. Yöntemde öğrencilerin yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri gördüğu, yazının harflerin birleşmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleşmesiyle oluştuğunu anladığı, öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmelerini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Ayrıca Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilkokuma yazma öğretiminin, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk, sadece okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütüldüğu ifade edilmektedir. Güneş (2007a:189) ise, Ses Temelli Cümle Yönteminin bilimsel özelliklerini yapılandırmacı yaklaşım, okuma yazma öğrenme alanları, ses bilinci, alfabetik ilişkileri keşfetme, alfabetik ilişkileri yapılandırma, kelime tanıma, zihinsel sözlük geliştirme, akıcı okuma yazma ve anlama gibi alt öğrenme alanları çerçevesinde ele alındığını belirtmektedir.

Türkçe Öğretim Programında (2005) Ses Temelli Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretim süreci; ilkokumaya yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme, sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten heceler, hecelerden

kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma, metin oluşturma ve okuryazarlığa ulaşma olarak belirtilmektedir.

İlkokuma yazma öğretimi bireylerin okuryazar olmalarını sağlayan ve tüm öğrenmelerine kaynaklık oluşturacak işlevsel okuma yazma yeteneğini kazandıran bir süreç olarak büyük önem taşımaktadır. Öyle ki Çelenk' in (2002:40) ifade ettiği gibi modern toplumsal hayatın gelişmesiyle okuma yazma öğrenmenin önemi artmış olup okuryazarlık oranındaki yükseklik, çağdaş gelişmenin bir ölçütü haline gelmiştir. Bu öneminden dolayıdır ki ilkokuma yazma öğretiminin çocuğa sadece ilkokuma yazma becerisinin kazandırılacağı bir çalışma olarak düşünülmemesi gerektiği görüşü yaygın bir kabul görmüştür.

1.1.2.2.8. İlkokuma Yazma Öğretiminin Önemi

Yirmi birinci yüzyılda okuryazar olmak örneğin sadece adını soyadını yazıp okumak veya basit bir mektup yazmak, gelişmiş toplumlar tarafından teknolojik üretim ve üretimden faydalanma açısından yeterli görünmemektedir. Okuryazarlığın önceki algısı sadece yazılı kelimeleri üretme ve tanımlama yeteneği olarak tutulmuştur. Bununla birlikte okuryazarlığa ilişkin modern beklenti, okuryazarlık beklentilerinin farklı durumlara dönüştürülmesi bağlamıdır. Okuryazarlık, başarı için gerekli yüksek seviyeli düşünme yeteneği için bir araç olarak görülmektedir. Günümüzde “okuryazarlık” kavramına yüklenen anlam da gelişmiştir. Artık herhangi bir kimsenin okuryazar olduğu söylendiğinde o kişinin kendi kültür seviyesine uygun herhangi bir metni okuduğunda anlayabildiği, metinde verilmek istenen mesajı alabildiği kastedilmektedir. Okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi tüm gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2001:13, Şahin ve Akyol, 2006:3). Yaşamlarının uygun zamanlarında etkili okuryazarlığa erişememiş bireylerin modern toplumun kaynaklarından uygun biçimde yararlanmada çok dezavantajlı durumda oldukları sonucu da ortaya çıkmaktadır (Talada, 2007:12).

Çınar' a (2004:3) göre okuma ve yazmayı öğrenmek, bireyin kendi ayakları üstünde durmasını sağlayan bir etkinliktir. Okuryazar olmadan en basit etkinliklerden, karmaşık bilimsel, teknolojik, siyasal ve kültürel etkinliklere kadar çağdaşlığa ait ne

varsa hiçbirinden yararlanılamaz. Öyleyse okuma yazmada kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışlar, bireyin yaşamında başarı ya da başarısızlığını, bir bakıma mutluluğunu büyük ölçüde belirleyecektir.

Glover ve diğerlerine (1990:186) göre ilköğretimde okuma becerisini edinme, kazanılması gereken gelişim görevlerinden biridir. Eğitim süresi devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri haline gelir. İleriki yıllarda ise okuma, toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamında başarının kazanılmasında en önemli araçlardan birisi olur. Tüm öğrencilere okumayı öğretmek ve okuma ile ilgili becerileri kazandırmak, ilköğretimin en temel sorumluluğudur (Belet, 2005:12). İlkokuma yazma öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biridir. Bu etkinlik gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye lüzumlu olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu yerli yerince yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin bütün okul hayatında başarılı olacağı muhakkaktır (Göçer, 2000). Çocuğun bütün okul yaşamı ve başarısı, öncelikle okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanmak yaşamın her alanında önemlidir (Öz, 1998:88). İlkokuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği, kişinin gelecekteki başarı ve başarısızlığını büyük ölçüde etkileyecektir (Kılıç, 2003:7). Wellmann' ın (2006:7) da belirttiği gibi ilkokumadaki başarı önemlidir. Araştırmalar okul öncesi ya da birinci sınıfta okumayı öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin okumaktan ne hoşlandıklarını ne de okumayı istediklerini ve hiçbir zaman ortalama bir okuryazar olmadıklarını göstermektedir (Juel, 1988, Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz ve Fletcher, 1996, Snow, Burns ve Griffin, 1998, Blachman, 2000).

İlkokuma yazma, tüm eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin başarıları, birinci sınıfta yürütülen ilkokuma yazma öğretiminin başarısına bağlıdır. Birinci sınıfta başarısız bir şekilde yürütülen ilkokuma yazmanın etkisi ileriki sınıflara kadar sürüp gitmektedir. Sağlıklı bir ilkokuma yazma eğitimi almadan diğer derslerde de başarılı olmak mümkün değildir (Şahin ve Akyol, 2006:3). Juel (1988) yaptığı çalışma sonunda birinci sınıfta zayıf okuyucu olan öğrencilerin dördüncü sınıfta da zayıf okuyucu olduklarını tespit etmiştir. Bu sonuç birinci sınıftaki

okuma yazma başarısızlığının ilerleyen yıllarda da devam etmekte olduğunu göstermektedir.

Çelenk (2002:40) ilkokuma yazma öğretimindeki hedefi; okuma yazma becerisini kazanmış olan çocuğun aynı zamanda hızlı, doğru, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi olarak ele almaktadır. Hayes (2004:16) de ilkokuma öğretiminin amacını, çocukların okuduklarındaki anlamı elde eden akıcı okuyucular haline gelmeleri için gerekli becerileri kazanmalarına yardım etmek olarak ifade etmektedir.

Sahip olduğu bu önemden ve kişilerin tüm yaşamlarına olan bu büyük etkilerinden dolayı ilkokuma yazma öğretimi öğrencilerin akıcı, anlamlı ve anlayarak okuma ve işlevsel bir yazma yeteneği kazandırmayı amaçlamaktadır. İlkokuma ve yazma öğretiminin taşıdığı önem dikkate alındığında kullanılan yöntemlerin okuduğunu anlama ile olan ilişkilerine yönelik olarak ülkemizde yapılan araştırmaların çok sayıda olmadığı görülmektedir. Sınırlı sayıda yapılan araştırmaların da büyük çoğunluğunun öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapıldığı ve birbirleriyle tutarlı olmayan sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu düşünceden hareketle yöntemlerin, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkilemeleri bakımından aralarında herhangi bir farklılık olup olmadığı araştırılacak bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ne düzeydedir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları birbirine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamasına geçilmeden önce ülkemizde okuma yazma öğretim yöntemi olarak Çözümleme Yöntemi kullanılmaktaydı. Ancak 2005 Türkçe Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu gerekçesiyle Ses Temelli Cümle Yöntemi yer almıştır.

Bu araştırmanın amacı, Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerindeki sonuçlarını karşılaştırarak incelemektir.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma yalnızca görülen ses, şekil ve sembollerin seslendirilmesi değildir. Okumadaki temel amaç okunanın anlaşılmasıdır. Anlamadan yapılan okuma yalnızca seslendirmeden ibarettir ve istenilen okuma şekli değildir. Okumadan beklenen en önemli sonuç okuduğunu anlamanın gerçekleşmesidir. Okuduğunu anlama sağlandığında okuma eylemi amacına ulaşmış olmakta ve kişi okumadan zevk almaktadır. Tüm bireyler için önemli olmakla birlikte özellikle öğrenciler için okuduğunu anlamanın önemi daha fazladır. Okuduğunu anlamadan hiçbir etkinliği yapmak, hiçbir matematik işlemini yapmak veya problemi çözmek mümkün olmamaktadır.

Birinci sınıfta kazanılan okuma yazma becerisi tüm derslerde temel öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Okuduğunu anlamanın öğrencilerin ilerleyen sınıflarda ve tüm derslerindeki akademik başarılarını etkilediği bilinmektedir. Öğrenci okuduğunu ne kadar iyi anlarsa o denli başarılı olabilir. İlkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulanmaya başlanmasından bu yana yönteme ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Ancak araştırmalar Ses Temelli Cümle Yönteminin uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu

çalışma ise okuma yazma öğretiminde yeni bir yöntemin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte okuduğunu anlamada kullanılan yöntemlerin birbirine üstünlüğünün olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin etkilerinin karşılaştırmalı olarak ve öğrencilerin okuduğunu anlamalarına müdahale edilmeden doğal ortamda yapılan ilk araştırma olması nedeniyle önem ve özgünlük taşımaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmanın ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin birbirine göre üstünlüğünün olup olmadığını belirlemesi ve alana katkı sağlaması umulmaktadır.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmada şu varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama testini cevaplamaları için verilen süre yeterlidir.
2. Öğrencilerin dördüncü sınıfa kadar aldıkları öğrenimleri süresince okuduğunu anlama üzerinde diğer değişkenlerin etkili olmadığı varsayılmıştır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma İzmir ilinde 2004- 2005 eğitim öğretim yılında pilot olan okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ve pilot olmayan okullarda Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş olan öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile sınırlıdır.
3. Araştırma İzmir ilindeki devlet okullarının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
4. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Okuduğunu Anlama Testi” 17 soru ile sınırlıdır.

1.7.TANIMLAR

Okuduğunu Anlama: Yazı ile iletilen mesajın tam ve doğru olarak anlaşılması (Toker, 2006).

İlkokuma Yazma Öğretimi: Çocuklara tüm yaşamlarında kullanacakları temel okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması için yapılan öğretim.

Ses Temelli Cümle Yöntemi: İlkokuma ve yazma öğretiminde seslerle başlanarak, seslerden heceler, kelimeler ve cümleler oluşturmaya dayalı öğretim yöntemidir.

Çözümleme Yöntemi: İlkokuma ve yazma öğretiminde cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de seslerin sezdirilmesi yoluyla okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan öğretim yöntemi (Çelenk,1993:18). Ayrıca Nas (2004) ve Güteryüz (2004) yöntemi Çözümleme-Bireşim olarak adlandırmaktadır. Kılıç (2003) da yöntemi Cümle Yöntemi olarak ifade etmektedir. Ayrıca Öz (2005) yöntemi Cümle (Tümce) Yöntemi olarak adlandırmaktadır.

Tüm Dil Yaklaşımı: Bütünden parçaya doğru hareket eden ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini içeren yaklaşımdır.

Ses Yaklaşımları: Parçadan bütüne doğru hareket eden ilkokuma yazma öğretim yöntemlerini içeren yaklaşımdır.

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okuduğunu anlamayla ilgili ülkemizde ve yurt dışında çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Özellikle son yıllarda ülkemizde okuduğunu anlamayla ilgili yapılan araştırmalarda, strateji öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bölümde okuduğunu anlamayla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecek, ilkokuma yazma öğretim yöntemleriyle ilgili araştırmalar daha sonraki bölümde ele alınacaktır.

Ana fikir bulma stratejileriyle ilgili Pilten' in (2007) yaptığı “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı deneysel çalışmasında ana fikir bulma stratejileri öğretiminin, ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Deney grubu öğrencilerine uygulanan ana fikir bulma stratejileri öğretimi ile kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yapıdaki öğretimin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerilerinin gelişimine etkisi karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, ön test–son test kontrol gruplu deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan ve eğitim öğretim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olan Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5/A (kontrol grubu) ve 5/B (deney grubu) sınıfları oluşturmaktadır. Deney grubuna ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanmaya devam edilmiştir. Deneysel uygulama süresince deney ve kontrol gruplarında aynı metinler işlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği ön test ve son test formları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: İlköğretim beşinci sınıf

öğrencilerinden, ana fikir bulma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuyla, geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu arasında; metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin konusunu bulma becerileri, okuduğunu anlama becerileri ve metnin konusunu bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Metnin ana fikrini bulma becerileri bakımından bilgi verici metinlerde anlamlı bir fark bulunmazken, hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerileri bakımından hem bilgi verici metinlerde hem de hikâye edici metinlerde deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmektedir.

“İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada Çiftçi (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine; örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %87.73, orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %87.18, alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması %79.56 şeklinde ortaya çıkmıştır. Otuz dört kazanımın, on üçünde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır. Bütün kazanımlardaki toplam başarı puanları %85.47 şeklinde bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87.70, erkeklerin başarı ortalaması ise % 83.21 şeklindedir. Otuz dört kazanımdan on beşi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Kazanımlardan on dokuzunda yine kızlar, otuz dört kazanımdan sadece dört tanesinde erkek öğrenciler daha başarılı olmuşlardır; ancak bu farklılığın anlamlı bulunmadığı belirtilmektedir.

“İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı çalışmada Kaldan (2007) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin

kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeş sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasının, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmamasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkilerini araştırmıştır. Araştırma Gaziantep merkez ilçelerinde (Şehitkâmil, Şahinbey) bulunan ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinden 496 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınmıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

Kovacıoğlu (2006) da “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, aile çevresinin etkisi, okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, araştırmasını 146 ikinci sınıf öğrencisiyle yapmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Çocuğun sıfır-altı yaş döneminde yazılı materyale karşı ilgisinin, okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olmadığı bulunmuştur. Evde okuma materyalinin bulunmasının, çocuğun okuduğunu anlama düzeyine etki eden bir faktör olmadığı bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyine etki eden faktörlerden biri annenin, okul öncesi dönemde, çocuğuyla birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması olarak bulunmuştur. Yazılı materyallere ilgi ve merakın yoğun olduğu bu dönemde, çocuğun anne ile okuma faaliyeti yapması, okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili gözükmektedir. Okul döneminde çocuğun anne ya da bir yetişkinle okuma faaliyeti yapmasının, çocuğun okuma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı bulunmuştur. Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu da belirtilmektedir.

İşbirlikli öğrenme ve strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkilerini belirlemeyi amaçlayan araştırma Susar (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmasıdır. Araştırmada Türkçe dersinde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. 178 öğrenciyle yapılan çalışma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Türkçe dersinde dördüncü sınıflarda, üç deney grubu, bir kontrol grubuyla gerçekleştirilmiştir. Deney gruplarından birisinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, diğerinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, bir diğerinde ise Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme uygulanırken, kontrol grubunda da 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşıldığı belirtilmektedir. Okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak hem İşbirlikli Öğrenme Yöntemi hem de Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme ve 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde hem Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme hem de İşbirlikli Öğrenme Yöntemi, 2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğrenmeye göre daha etkilidir. Araştırma sonucunda Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzamsal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ifade edilmektedir.

Strateji öğretimi ile ilgili çalışmalardan biri de Kaya’ nın (2006) “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasıdır. Çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde geleneksel öğretmen merkezli yöntemin kullanıldığı kontrol grubu ile özetleme, hikaye haritalama, ISOCG (inceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama ve gözden geçirme), not alma, BİÖ (Ne biliyorum?, Ne öğrenmek istiyorum?, Ne öğrendim?) stratejileri kullanılan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumları ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda; strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama

başarılarının, geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir. Yine aynı gruplardaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir.

Görsel okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi belirlemek için Çam (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarı Arasındaki İlişki” adlı çalışma, beşinci sınıfa devam eden 1053 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular şöyledir: Görsel okuma ile cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında, kızların görsel okuma becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Anne babanın eğitim durumları ile öğrencilerin görsel okuma puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında, anne babanın eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin görsel okuma puanları da yüksek olmuştur. Ailedeki kişi sayısına göre görsel okuma puanları arasındaki ilişki ise bir-üç ve dört-beş kişilik ailelerde yaşayan öğrencilerin görsel okuma puanlarının kalabalık ailelerde yaşayan öğrencilerin görsel okuma puanlarından daha yüksek olmuştur. Ailelerin gelir seviyeleri yükseldikçe öğrencilerin görsel okuma puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Dergi takip eden öğrencilerin görsel okuma puanları daha yüksektir. Evlerine günlük gazete alınan öğrencilerin görsel okuma puanları diğerlerinden daha yüksektir. Ayrıca günlük televizyon izleme saati düşük olan öğrencilerin görsel okuma puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Evlerinde bilgisayar, radyo-teyp ve VCD bulunan öğrencilerin görsel okuma puanları bulunmayanlardan daha yüksektir. Yaşanılan yerleşim yerinin büyüklüğü arttıkça öğrencilerin görsel okuma puanları artmaktadır. Görsel okuma puanlarının okul türüne göre değişip değişmediğine bakıldığında görsel okuma puanlarının sırasıyla özel okul, il devlet okulu, ilçe devlet okulu ve köy devlet okulu şeklinde olduğu belirtilmektedir. Tiyatro ve sinemaya gitme durumlarına göre görsel okuma puanlarına bakıldığında, tiyatro-sinemaya hiç gitmeyen öğrencilerin puanlarının en düşük, ayda bir tiyatro-sinemaya giden öğrencilerin görsel okuma puanlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Görsel okuma puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Görsel okuma ile eleştirel okuma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve görsel okuma ile Türkçe dersi akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir.

“İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada Ünal (2006) ilköğretim beşinci sınıfa devam eden 1012 öğrenci ile öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama becerisi kazanım düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi kazanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Ulaşılan sonuçlar şöyledir: Öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı, öğrencilerin önemli bir kısmının araştırma yapmayı sevmemekte ve okuduklarını her zaman doğru olarak kabul etmekte olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının orta düzeyin altında olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile eleştirel okuma becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Araştırma öğrencilerin sözcüklerin anlamını belirlemede karşılaştıkları zorluğun, onların eleştirel okuma yapmalarını engellediğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin cümledeki yargıyı belirleme düzeylerinin eleştirel okuma becerisi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin paragraflardaki düşüncüyü belirleyebilme düzeylerinin eleştirel okuma becerileri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasında yüksek bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir.

Özaslan (2006) “Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” başlıklı çalışmada deney grubunda on iki, kontrol grubunda on iki olmak üzere toplam yirmi dört, yedinci sınıf öğrencisi ile sekiz hafta süresince çalışmış, uygulama sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama testi uygulamıştır. Araştırmada, kelime dağarcığını ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama düzeyini geliştirmeyi amaçlayan kelime oyunlarının kullanıldığı deney grubu ile kelime öğretimi veya okuduğunu anlamayla ilgili, herhangi bir çalışma yapılmayan kontrol grubunun kelime bilgisi düzeyleri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kelime oyunlarının öğrencilerin kelime dağarcığında bilgi düzeyinde farklılığa yol açmadığı, kelime oyunlarının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmayan kontrol grubu öğrencileri arasında kelime kavrama puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, kelime oyunları ile öğretim yapılan deney grubu öğrencileri ile müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerinin kelime boyutunda bilgi ve kavrama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa işaret etmese de bu öğrencilerin cümle ve paragraf boyutlarında okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğu, kelime oyunları deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama

düzeylerinde kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek düzeyde erişime ulaştıkları sonuçlarının elde edildiği belirtilmektedir.

Aslan (2006) “Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Etkisi” adlı çalışmasında yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazma becerisine katkısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonunda şu bulgulara ulaşıldığı belirtilmektedir. Öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışları kazandırmada geleneksel yöntem ile yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının benzer derecede etkili olduğu görülmüştür. Yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve okuduğunu anlama becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir. Yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada geleneksel yöntem ile yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının benzer derecede etkili olduğu görülmüştür. Yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırılmasında, yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermiştir. Yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının öğrencilere kompozisyon (yazılı anlatım) becerisinin kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Drama yönteminin okuduğunu anlamaya etkilerini belirlemeyi amaçlayan Yaman (2005) “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (STÖY) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi” adlı deneysel çalışmasında, ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde “Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”na dayalı eğitimde drama yöntemi ile “Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem”i uygulamıştır. Araştırma 2004-2005 öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesindeki alt sosyoekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda okuyan 196 beşinci sınıf öğrencisi ile

gerçekleştirilmiştir. Dersler, üç deney grubunda STÖY'e dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yöneme göre işlenmiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ön test ve son test olarak verilmiştir. Bulgular "Okuduğunu Anlama" başarı testinden elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre okuduğunu anlamada, STÖY'na dayalı eğitimde drama yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisine ilişkin bir araştırma olan "Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışma Bozkurt (2005) tarafından yapılmıştır. Çalışmada hikâye haritası yönteminin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin araştırıldığı belirtilmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinden on yedi kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda hikâye edici metinler hikâye haritası yöntemi ile kontrol grubunda ise aynı metinler geleneksel yöntem ile işlenmiştir. Yedi hikâye edici metin her iki grupta da yedi hafta sürede uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda her iki gruptaki öğrencilere de okuduğunu anlama düzeyini ölçen kısa yanıtı on altı sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları şöyledir: Hikâye haritası yönteminin; okuduğunu anlama düzeyine, hikâyedeki karakterleri bulabilme düzeyine, hikâyedeki ana karakteri bulabilme düzeyine, hikâyenin zamanını bulabilmeye, hikâyedeki problemin ortaya çıkışı ve diğer olayların nasıl geliştiğini bulabilme düzeyine, problemin nasıl çözüldüğünü bulabilme düzeyine, hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilme düzeyine, hikâyedeki temayı bulabilmeye, hikâyeyi özetlemeye, olay örgüsünü maddeler halinde yazabilmeye olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir; ancak hikâyenin nerede geçtiğini bulma, problemi doğru olarak bulabilme düzeyine, problemi başlatan olayı bulabilme düzeyinde, ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilme düzeyinde, hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme düzeyinde, verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilmede, hikâyedeki karakterlerin fiziki ve ruhi portrelerini tanımlayabilmede hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmektedir.

Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek için Sidekli (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması” adlı araştırmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metin türlerine göre okuduğunu anlamalarını sınamayı, öğretici ve öyküleyici metin türlerinin farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmayı ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şöyledir: Öğrenciler öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı olmuşlardır. Cinsiyete göre, kızlar hem öğretici hem de öyküleyici metinlerdeki okuduğunu anlamada erkeklerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca, hem erkekler hem de kızlar öyküleyici metinleri, öğretici metinlerden daha iyi anlamaktadırlar. Üniversite mezunu anne babaların çocukları, her iki metin türünü anlamada diğerlerinden daha başarılı olmuşlardır. Üniversite mezunu anne babaların çocukları öğretici metinleri daha iyi anlarken, diğerlerinin öyküleyici metinleri daha iyi anlamakta oldukları bulunmuştur. Okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre her iki metin türünde de okuduğunu anlamada anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre ilde bulunan okullardaki öğrenciler her iki metin türünde de diğer yerleşim bölgelerindeki okullardaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca ildeki öğrenciler öğretici metinleri daha iyi anlarken, diğer yerleşim bölgelerindeki öğrenciler öyküleyici metinleri daha iyi anlamaktadırlar. Sosyoekonomik ve sosyokültürel duruma göre değerlendirildiğinde ise; üst sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrenciler her iki metin türünde de diğer sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Üst sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrenciler öğretici metinleri daha iyi anlarken, diğer sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrencilerin öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı oldukları ifade edilmektedir.

Kaya (2006) tarafından yapılan öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkilerinin incelediği çalışmasına benzer bir çalışma olan “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı çalışmada Belet (2005) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine kazandırılacak öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlar üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın

sonunda; ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirdiği, öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğu, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin denel işlem süresinde, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyinin yüksek olduğu, öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formundaki davranışları kazandıkları ancak, özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen başlığı bulma” davranışlarının gözlem sistematığı içerisinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmektedir.

Strateji öğretimine ilişkin bir diğer araştırma Güngör’ ün (2005) “Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı çalışmasıdır. Çalışmada; öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Çalışma sonunda; a) Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama etkinlikleri sırasında; bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu, önemli yerlerini bulmaya çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, b) Öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin, cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık gösterdiği, c) Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta yer alan kız öğrencilerin, sekizinci sınıfta yer alan erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları, d) Yedinci sınıfların, sekizinci sınıf öğrencilerine göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları belirtilmiştir.

Kuzu (2004) yaptığı “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmasında Etkileşimsel Model’e uygun okuma öğretimini ele almıştır. Metin dilbilimsel çerçevede ele alınacak olan Etkileşimsel Model’e uygun metin okuma çalışmaları, uygun okuma anlama stratejileri ile desteklenmiştir. Başlangıçta, stratejiler öğrenilen Etkileşimsel Model’e uygun olarak hazırlanan eğitim durumları ile öğrencilerin sadece metin yüzeyindeki

bilgilerle yetinmeyip üst düzey sorular aracılığıyla temel iletiye ulaşması amaçlanmıştır. Okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrasında anlamayı sağlayacak ve güçlendirecek stratejiler öğretilmiştir. Metinle doğrudan etkileşime geçmeden önce, okuma öncesi çalışmalarla ön bilgiler çağrılıp etkin hale getirilmeye çalışılmıştır. Okuma esnasında düşüncelerin eklenmesi sırasında kullanılan işaretleyicileri ve onların ilişkilerini değerlendirmeleri, sözcükleri bağlamından yararlanarak anlamlandırmaları, önemli ya da ayırık bilgiyi ayırt etmeleri istenmiştir. Soru sorma, tahminde bulunma, onaylama ya da karşı çıkma, tekrar vb. zihinsel süreçleri etkin kılacak stratejileri farkında olarak kullanmaları, böylece kendi okumalarını yönetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda Etkileşimsel Model'in öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Ocak (2004) ise "İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Videonun Etkisi" adlı çalışmasında deneysel bir yöntem izlenmiştir. Verileri onar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde etmiştir. Deney grubundaki on öğrenci okuma sırasında kamerayla kaydedilmiştir. Kayıtlar üç ayrı öğretmen tarafından izlenerek, oluşturulan okuma gözlem formlarında öğrencilerin okuma hataları işaretlenmiştir. Öğrencilere okumalarına ilişkin anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okumaları kayıtlardan izlettirilerek hataları gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve anlama testi tekrar uygulanarak sonuçlar kaydedilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kamera kayıtsız bir şekilde uygulanmıştır. Sonuçlar kaydedilerek deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya çıkartmak için dört farklı istatistiksel test kullanılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda; okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın, deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin, izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirtilmektedir.

"İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum" adlı çalışmada Kılıç (2004), işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu

belirlemiştir. Çünkü araştırmacı, geleneksel sınıfta; öğretmenin okuduğunu anlama çalışmalarını derste birkaç öğrenci ile birlikte yürüttüğünü, derse katılan öğrencilerin metinle ilgili sorulan soruların yanıtını metinden bulup sözcüğü sözcüğüne aktardığını yani, öğrencilerin metindeki düşüncelere, temaya ilişkin özgün bir yanıt oluşturmadığını, öğrencilerin sorgulamadığını, eleştirmediğini, dersi edilgin bir şekilde izlediğini, rutin bir şekilde işlenen okuduğunu anlama çalışmalarında öğrencilerin sıkıldığını, başka şeylerle ilgilendiğini gözlemiştir. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini, geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıklarını saptamıştır. İşbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısında cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı belirtilmektedir.

“Bilişsel Farkındalık Stratejisinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi” adlı araştırmasında Gelen (2003) bilişsel farkındalık stratejisinin uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe öğretiminin; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisini ve bunların kalıcılığını karşılaştırmıştır. Çalışma ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda, bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı sonuçlarına ulaşıldığı belirtilmektedir.

Biliş ötesi stratejilerle ilgili Şen’ in (2003) “Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı doktora çalışması, ilköğretim beşinci sınıfta deney ve kontrol grupları ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile biliş ötesi stratejiler arasındaki etkinin bulunması amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular şöyle belirtilmektedir: Biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikir bulma ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin erişilerine göre, deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki puanın anlamlı olduğu, deney grubu öğrencilerinin sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu anlama becerisinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek ve öğrencilerin daha

başarılı olduğu, deney grubu öğrencilerinin hem genel anlamada biliş ötesi stratejileri kullanabilme, hem de bu stratejilerin göstergeleri olan davranışlara ilişkin erişilerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu becerileri kazanabildikleri belirtilmektedir.

“İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi” adlı çalışmasını Koçyiğit (2003) ilköğretim ikinci sınıfta otuz öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonunda şu bulgular elde edilmiştir: Öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur. Öğrencilerin en çok, “noktaya uymama”, “kelime yutma”, “okurken düzgün, dik ve rahat oturmama” ve “kelime ekleme” güçlükleri ile karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bir okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının ve kitaplıklarının olduğu, ders dışında her gün kitap okudukları belirlenmiştir. Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının anlamayı büyük ölçüde olumsuz etkilediğinin ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Strateji öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisiyle ilgili Doğan’ ın (2002) “Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama, Günü Ve Hatırda Tutma Üzerine Etkileri” adlı araştırması, strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan soru sorma stratejisi ve resim çizme stratejisinin okuduğunu anlamada önemli etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Strateji öğretiminin öğrencilerin hatırd tutmaları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu da belirtilmektedir. Bunun nedeni olarak kullanılan soru sorma ve resim çizme stratejileri belirtilmiştir. Strateji öğretiminin hem işbirlikli, hem de geleneksel sınıflarda etkilerinin olumlu olduğu; strateji öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde cinsiyete göre önemli etkilerinin olmadığı, strateji öğretiminin öğrencilerin hatırd tutma üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği ifade edilmektedir.

Bozkurt’ un (2005) yaptığı hikâye haritasının okuduğunu anlamaya etkilerine ilişkin çalışması gibi hikâye haritasının okuduğunu anlamaya ilişkin etkisini belirlemek amacıyla Akça (2002) yaptığı araştırmayı, deney grubunda yirmi iki, kontrol grubunda yirmi iki öğrenci olmak üzere toplam kırk dört öğrenci üzerinde yürütmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilere on dört hikâyeyi yedi hafta süreyle hikâye haritası

yöntemiyle işlemiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyi üzerinde hikâye haritası yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığını belirtmektedir.

Yılmaz (2000) “İlköğretim Okulları Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkileri” adlı çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma İstanbul ili Ümraniye ilçesine bağlı Ömerli beldesindeki Erdal Yılmaz İlköğretim Okulu’nun dördüncü sınıfındaki otuz öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları olarak okuma hatalarını belirlemek için gözlem formu ve okuduğunu anlama testi ile okuma metinleri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular şöyledir: Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok yaptıkları sesli okuma hataları sırasıyla “tekrar” (510), “yanlış okuma” (221), “bırakma” (86), “tekrar düzeltme” (82) ve “ekleme” (75) hatalarıdır. Öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarından “tekrar düzeltme” hatası dışındaki tüm hataların okuduğunu anlama başarısı ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ifade edilmektedir.

2.1.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Crowe (2005) tarafından yapılan “Düşük okuma becerisi olan okul çağı çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde iki sözlü okuma geri bildirim stratejisinin karşılaştırılması” adlı çalışmadır. Araştırmada düşük okuma becerisi olan sekiz okul çağı çocuğunun okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde iki sözlü okuma geri bildirim stratejisinin etkileri karşılaştırılmıştır. Katılımcılar işlem gruplarına yaş, cinsiyet, genel okuma performansları eşleştirilerek atanmışlardır. Birinci işlem grubunda geleneksel çözümlene temelli geri bildirim ve ikinci işlem grubunda etkileşimli okuma stratejileri, anlam temelli geri bildirim kullanılmıştır. On saatlik okuma işlemlerinden sonra yapılan hikâyeye ilişkili anlama soruları ve okuduğunu anlamının ölçümlerinde ikinci işlem grubunun performansı birinci işlem grubundan daha iyi olmuştur. Bundan başka, ikinci işlem grubu uzun bir zaman sonra hikâyenin ayrıntılarının hatırlanmasına yönelik anlamada birinci işlem grubundan daha başarılı olmuştur. İki işlem grubu arasında hikâyeye ilgili yerleştirici,

tanımlayıcı ve sonuç çıkarmaya yönelik ayrıntılı sorulara cevap verme yeteneğinde farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmektedir.

Hill (2003) çalışmasında akıcı okuma ve anlama öğretiminde temel bilgiler ile öğrencilerin akıcı okuma ve anlamalarının geliştirilmesinde müdahalenin birleşimi ve kritik özelliklerin tanımlanması ve etkili öğretimsel tekniklerin oluşturulmasını araştırmaktadır. Araştırma, otuz dört ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Öğrenciler on iki hafta boyunca her hafta üç-beş gün yalnızca akıcı okuma veya hem akıcı okuma hem de anlama öğretimi almışlardır. Öğrencilerin sene başındaki sözlü okuma akıcılıklarından aldıkları puanlar, yıl sonundaki performanslarında en önemli belirleyici olmuştur. Çalışma boyunca öğrencilerin hem okuma akıcılıkları hem de anlamalarında önemli artışlar olmuş; fakat gruplar arasında başlangıç becerilerinin gelişiminin oranlarının bulunmasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın sonuçları şöyledir: Yalnızca akıcılık grubundaki öğrencilerin performansları hem akıcılık hem de anlama grubundakiler kadar iyi olmuştur. Öğrencilerin başlangıç sözlü okuma akıcılık becerileri gelecekteki okuma sonuçları için önemli bir belirleyici olmuştur. Öğrencilerin okuma akıcılıklarının ve anlama becerilerinin zaman içinde önemli artışlar gösterdiği belirtilmektedir.

Miceli (1999) “Altıncı Sınıfta Okuduğunu Anlama Üzerinde Öğrenci Yönetimli Literatür Çevresine Karşı Öğretmen Yönetimli Literatür Çevresinin Etkileri” adlı çalışmanın odak noktası, altıncı sınıfta öğretmen yönetimli literatür çevresi ve öğrenci yönetimli literatür çevresi arasında okuduğunu anlamada eğer varsa farklılıkları (avantaj ve dezavantajları) belirlemektir. Gruplardaki öğrenciler beş romanı okumuşlar ve tartışmışlardır. Kullanılan yöntemlerdeki en önemli farklılık tartışmaları kimin kontrol ettiği ve tartışmalara kimin önderlik ettiğiidir. Öğrenci yönetimli literatür çevresinde, öğrenciler kendi literatür tartışmalarını nasıl yürüteceklerini öğretmen ile çalışmışlardır. Öğretmen yönetimli literatür çevresinde, öğretmen kitapları ayırır, tartışma gruplarının küçük ya da büyük olacağına karar verir, okunacak miktarı belirler, bütün öğrencilere aynı görevi verir, tartışma için zamanı belirler ve tartışmanın lideridir. Uygulama dört hafta süresince yapılmıştır. Bulgular okuduğunu anlamada gruplar arasında önemli farklılıkların ve dezavantajların olmadığını, her grubun bazı özel avantajlarının olduğunu göstermektedir. Her grubun avantajlarının doğrudan kullanılan öğretim yöntemiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

“Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde paylaşılmış günlük yazmanın etkileri” adlı çalışmada Kyser’ in (1989) öncelikli amacı birinci sınıf öğrencilerinin okuma gelişimlerinde hikâye okuma ve paylaşılmış günlük yazımların seçilmiş yazma konularının iki formunun etkilerini karşılaştırmaktır. Çalışmanın ikinci amacı ise paylaşılmış günlük yazımlarda seçilmiş yazma konularının iki yolunun karşılaştırılması ve konu seçme metodunun okuma gelişimine etkilerini belirlemektir. Çalışmanın sonucunda analizler, okuduğunu anlama açısından gruplar arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Okuduğunu anlama ölçümlerinde bireysel seçilmiş konulu paylaşımlı yazma grubundaki öğrenciler hikaye okuma grubundaki öğrenciler ve ortak seçilmiş konulu paylaşımlı yazma grubu öğrencilerinden önemli ölçüde yüksek puanlar almışlardır. Birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama gelişimlerinde bireysel (kendi kendine) seçilmiş konulu paylaşımlı yazma çalışmalarının önemli etkileri olduğu belirtilmektedir.

“Birinci sınıftan üçüncü sınıfa okuduğunu anlama üzerinde ilkokumanın etkilerinin araştırılması (erken çocuklukta iki dille eğitim)” adlı çalışmada Natal (1985) İspanyol öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama becerilerine İspanyolca’da ilkokumanın etkilerini araştırmıştır. Bu çalışmada iki tür düşük sosyoekonomik statüden gelen İspanyol öğrenciler ele alınmıştır. Deney grubu olan birinci grup, birinci sınıfa girmeden İspanyolca okuryazarlık becerileri gelişmiş olan yirmi sekiz öğrenci, diğer kontrol grubu ise birinci sınıfa başlamadan benzer hiçbir becerisi olmayan on dokuz öğrencidir. Çalışmanın sonunda okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde İspanyolca okuryazarlık becerisinin olumlu bir faktör olduğu belirlenmiştir. Birinci sınıfa girişte İspanyolca okuryazarlığı olan öğrenciler, birinci sınıfa girişte İspanyolca okuryazarlık becerisi olmayan öğrencilerden standartlaştırılmış okuma testlerinde daha yüksek puanlar almışlardır. Araştırma sonuçları okuduğunu anlama ve ilkokuma arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Okuduğunu anlamayla ilgili araştırmalara bakıldığında, okuduğunu anlamının farklı boyutlarında çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırma ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin okuduğunu anlama ile olan ilişkilerini incelediğinden okuduğunu anlamayla ilgili yabancı literatürden sınırlı sayıda araştırmaya yer verilmiştir.

2.2. İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

“Yazılı Program” ve “Uygulanan Program” Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma Yıldırım (2007) tarafından ilköğretim okulları birinci sınıfında görev yapan öğretmenler tarafından kullanılan “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin yazılı program ve uygulanan program arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda yazılı program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Uygulamadaki en sorunlu noktaların ilk iki sesten sonra kelime üretimi, ilk cümleyi elde etme aşaması ve açık heceyi elde etme aşaması olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Ses Temelli Cümle Yönteminin odak noktasının ses olduğunu belirtmişlerdir. Program öğretmenler tarafından tam olarak kavranmadığı gibi programın kendi içinde uygulamaya yönelik bazı eksiklerin de var olduğu görülmüştür. Bu eksiklerin başında dik temel harflerin tanıtımına yönelik yönlendirme ve hazırlık evresindeki çizgi çalışmalarının niteliği olarak ifade edildiği belirtilmektedir.

Kotaman vd.’nin (2007) Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerine başvurarak yaptıkları çalışmadır. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili olarak karşılaşılan sorunların başında sınıfların kalabalık olmasını, altyapı eksiklerinin olmasını, bu yöntemin daha fazla materyal gerektirmesini ve ülke olarak henüz bu yöneme hazır olunmadığını belirtmişlerdir. Ancak yöntemin öğrencilerin motivasyonlarına etkisi konusunda hemfikir değildirlere. Velilerle ilgili problemler olarak bazı velilerin çocuklarına evde harflerin adlarını söylediği için problem yaşadıklarını, bazı öğretmenler de velilerini yeni yöntem konusunda bilgilendirdikleri için herhangi bir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak Ses yöntemi Türkiye’de yeni bir yöntem olduğu için felsefesinde, uygulamasında bazı gelişmelere ihtiyaç vardır. Devlet okullarının sınıflarının yapısı ve altyapı gereksinimleri gibi problemler katılımcıların bahsettikleri sorunlardır. Bu nedenle benzer çalışmaların özel okul öğretmenleriyle de yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Doğan (2007) “Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ne ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin cinsiyet, seminere katılma durumu, mesleki kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın sonunda, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşleri, genel olarak “kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuçlar; cinsiyete, seminere katılma durumuna ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kıdem açısından ise 21 yıl ve daha üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, bu yöntem ile okuma yazma öğrenen çocukların okuduklarını anlamada sorun yaşamaları, daha yavaş okumaları, kitap okumaya karşı isteklilikleri ve dil gelişimlerinin olumlu olarak etkilenmesi, boyutlarında kararsız kaldıkları belirtilmektedir.

Turan (2007) “İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği” adlı çalışmasında, Ses Temelli Cümle Yönteminin etkililiğini; sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda; araştırmaya katılanların, ilkokuma yazma öğretimi için daha çok Ses Temelli Cümle Yöntemini; hızlı okuma açısından da Çözümleme Yöntemini etkili bularak tercih ettikleri belirtilmektedir. Ayrıca, “okuduğu metni daha iyi anlama” ve “doğru ve anlamlı okuma açısından” kararsız kaldıkları ifade edilmektedir. Araştırmaya katılanların genelde Ses Temelli Cümle Yöntemine ve bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca programda yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma-sunu kazanımlarının öğrencilere uygun olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri Ses Temelli Cümle Yöntemini, ilköğretim müfettişlerinden daha olumlu bulmaktadırlar. Bitişik eğik yazı konusunda ise; ilköğretim müfettişleri ve okul yöneticileri sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu konusunda da sınıf öğretmenleri ile okul yöneticileri ilköğretim müfettişlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin düşük kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri, daha yüksek kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur. Bitişik eğik yazı konusunda yüksek kıdeme sahip

öğretmenlerin görüşleri, düşük kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumludur. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgunun da, programda yer alan kazanımları kıdemli öğretmenlerin, düşük kıdemli öğretmenlere göre öğrenci seviyesine daha uygun bulmuş olmaları olarak belirtilmektedir.

Yine Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin “İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada Beyazıt (2007) ilköğretim okulları birinci sınıf öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve birinci sınıf öğrenci velilerinin görüşleri doğrultusunda, ilkokuma yazma becerilerini Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemi ile kazanan öğrencilerin, öğrenme alanları (okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma) arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak ve yöntemlere ilişkin görüşlerde kişisel bilgilerin (yaş, cinsiyet, mezun olunan program türü, mesleki kıdem, eğitim düzeyi vb.) ne derecede etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında “Çözümleme Yöntemi”ni tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasında “Ses Temelli Cümle Yöntemini” tercih etmişlerdir. Dinleme becerisinin kazandırılmasında ise yöntemler arasında bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada birinci sınıf öğrenci velilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve yapılan sınıf gözlemlerinin de öğretmenlerin görüşleriyle aynı doğrultuda olduğunun ortaya koyulduğu ifade edilmektedir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler” adlı araştırmasında Samancı (2007) Aydın ili Didim ilçesinde on beş sınıf öğretmeniyle yaptığı görüşmelerle, sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda öğretmenler; öğrencilerin harflerin seslerini yanlış çıkardıkları için harfleri yanlış okuduklarını, iki sesi yan yana okurken birleştiremediklerini, sesleri başlangıçta tek tek öğrendikleri için daha sonra doğru heceleyemediklerini ve okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını belirtmektedirler.

Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini belirlemek için Toker (2006) “İlkokuma Yazma Yöntemleri ve

Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasında kullanılan çalışma gruplarından biri MEB’ in 2004-2005 eğitim öğretim yılında yeni müfredat uygulamalarını yürüttüğü pilot okullardan Batıkent Kent Koop. İlköğretim Okulu ikinci sınıf öğrencileri diğeri ise eski müfredat programının uygulandığı Kurtuluş İlköğretim Okulu ikinci sınıf öğrencileridir. Her çalışma grubu 100 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilere okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek için “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için de on öğretmene görüşme formu verilerek görüşleri alınmıştır. Çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokuma yazmayı Çözümleme Yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları, Ses Temelli Cümle yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama başarı ortalamalarından daha yüksektir. Okuduğunu anlama testi sonuçları ilkokuma yazma öğretim yöntemine göre bir farklılık göstermiştir. Buna göre, Çözümleme Yönteminin okuduğunu anlama boyutunda Ses Temelli Cümle Yönteminden daha üstün olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun da okuduğunu anlamada Çözümleme Yönteminin daha etkili olduğunu ifade ettikleri belirtilmektedir.

Yine Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin bir araştırma Özsoy’ un (2006) yaptığı “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler” adlı araştırmasıdır. Çalışmayı Eskişehir il genelindeki 242 ilköğretim okulunda görev yapan 425 sınıf öğretmeni ile çalışmanın öğrenci ürünleri ile ilgili bölümü için il merkezindeki üç ilköğretim okulunun birer birinci sınıfı şubelerinden toplam 110 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmanın sonunda şu bulgular elde edilmiştir: Hazırlık aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sonuçlar incelendiğinde, il genelinde “Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin edindikleri yanlış alışkanlıkların öğrenmeyi olumsuz etkilemesi” en fazla karşılaşılan sorun olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada karşılaşılan bir diğer sorun, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini uygulamada gerekli materyallere ulaşamamaları olarak ifade edilmiştir. Sesi hissetme ve tanıma aşamasında ise en çok karşılaşılan sorun, öğrencilerin sesleri birbirleriyle karıştırmaları olarak ortaya çıkmıştır. Harfi okuma ve yazma aşamasında, il genelinde “bazı harfleri okurken ve yazarken karıştırıyorlar” sorunu en çok yaşanan sorun olarak belirtilmiştir. Hece oluşturma aşamasında öğretmenler, “heceleri oluştururken sesleri birleştirmede güçlük yaşıyorlar”, “kapalı heceden sonra açık hece elde etmede hece bölmede güçlük yaşıyorlar” sorunlarını ifade etmişlerdir. Kelime oluşturmada ise, kapalı heceye ses

getirerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapma, kelimeleri okurken heceleri birleştirmede güçlük çekme, kelimeyi yazarken harfleri eksik yazma, söylenen kelimeyi doğru yazamama sorunlarını belirtmişlerdir. Cümle ve metin oluşturma aşamasında; heceleyerek okuma, cümleyi yazarken harfleri eksik yazma, metnin içeriğini anlamama, okuduğunu anlamama, metne başlık bulamama sorunlarını ifade etmişlerdir. Okuryazarlığa ulaşma aşamasında yaşanan sorunlar şunlar olmuştur: Noktalama işaretlerini doğru kullanamama, okuduklarını anlamama, çok yavaş yazma ve çok yavaş okuma karşılaşılan güçlükler olarak belirtilmektedir. Araştırmanın öğrenci ürünleri ile ilgili boyutunda ise şu bulgular elde edilmiştir: Heceleri okurken sesleri birleştirmekte güçlük yaşamaktadırlar. Kelimeyi okurken heceleri birleştirmede güçlük çekmektedirler. Heceleyerek okumaktadırlar. Çok yavaş okumaktadırlar. Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasından sonra hece bölmede güçlük çekmektedirler. Söylenen kelimeleri doğru olarak yazamamaktadırlar. Kelimeleri yazarken harfleri eksik yazmaktadırlar. Söylenen cümleyi doğru olarak yazamamaktadırlar. Cümleyi yazarken harfleri eksik yazmaktadırlar. Noktalama işaretlerini yerinde kullanamamaktadırlar. Okuduklarını anlamakta ve metnin içeriğini anlamakta zorlanmaktadırlar, bazı sesleri birbirleriyle karıştırmaktadırlar şeklinde ifade edilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin bir başka araştırma da Gün (2006) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Algıları ve Görüşleri” adlı çalışmadır. Araştırmanın amacı, Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin a) Algıları ve bu algıları ile cinsiyetleri, kıdemleri, yaşları, mezun oldukları okullar, çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu; b) Görüşleri ve bu görüşlerle çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumu arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin algılarının mezun oldukları okul ve okulun sosyoekonomik durumuna göre önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve yaşa göre önemli farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin görüşler bakımından öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve bitişik eğik yazı konusunda genelde olumlu görüş belirttikleri saptanmıştır. Öğretmenler yeni ilkokuma yazma öğretiminde yaşanan problemlerin giderilmesi ve kendilerinin yeni ilkokuma yazma müfredatı için yetiştirilmesi

gerektiğini vurgulamışlardır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin yeni müfredata yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ifade edilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilgili bir diğer araştırma, Uğuz (2006) tarafından yapılan “Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılama Biçimleri ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” adlı çalışmadır. Araştırma Afyonkarahisar merkez ilçesindeki ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemini algılama biçimlerini ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemini algılama biçimlerini tespit etmek üzere Ses Temelli Cümle Yönteminin olumlu, olumsuz yönlerini ve önerileri içeren yirmi beş soruluk anket, birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

İlkokuma yazma öğretimindeki yöntem değişikliğiyle ilgili Demirel (2006) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmadır. 2004 yılında yenilenen Türkçe öğretim programında ilkokuma yazma öğretiminde yöntem olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaya koyulmuştur. Bu çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi uygulamaları, uygulama sırasında karşılaştıkları sorunlarla bu sorunların çözümüne yönelik olarak önerilerinin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulamalar Konya ili Seydişehir ilçesinde resmi ilköğretim okullarında görev yapan elli birinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri lisans döneminde alınan ilkokuma yazma dersinin mesleki uygulamada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöntem okuryazarlık oranını artırmıştır; ancak okuma hızında bir değişiklik olmamıştır. Yöntem, öğrencilerin gelişim düzeyine uygundur ve öğrencilerin özgüvenlerini artırmaktadır. Bitişik eğik yazının öğrencilerin gelişim düzeyine ve okuma hızına etkisi olumludur. Bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik anlayışını önemli ölçüde etkilemektedir. Velilerin yöntem hakkındaki görüşleri öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığının ilkokuma yazma çalışmalarının etkililiğini olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

“İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması” adlı çalışmada Şahin vd. (2006) pilot okullarda görev

yapan ve “Ses Temelli Cümle” yöntemiyle okuma yazma öğreten öğretmenlerin yeni yöntem hakkındaki görüşleri alınarak, iki yöntemin okuma hızı, okuma hataları, okuma anlama becerileri açısından karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenler okuma, anlama, erken okuma, okumaya toplu geçme, telaffuz, yaratıcılık, kendini ifade etme becerisi açısından Ses Temelli Cümle Yöntemini büyük çoğunlukla daha olumlu bulmuşlardır. Sadece okuma hızı açısından Çözümleme Yöntemi daha etkilidir; ancak normalin üstünde hızlı okuma ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için öncelikli davranış olarak görülmemektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler Çözümleme Yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre daha yavaş okumalarına rağmen daha iyi anlamaktadırlar. Ekleme hatasını daha fazla yapmakta; ancak diğer tüm hata türlerinde aralarında bir fark gözlenmemektedir. Bunlara ek olarak Çözümleme Yöntemiyle okuma öğrenen öğrenciler içerisinde “çok yavaş” olarak sınıflanan öğrenci sayısı anlamlı derecede fazladır. Ses Temelli Cümle Yöntemini uygulayan öğretmenler, az da olsa bazı öğrencilerin okuma sırasında heceleri bölerek okuduğu ve satır sonlarına sığmayan kelimelerde kelimeyi uygun yerinden bölmeyip heceleri böldüğünün gözlenmekte olduğu belirtilmektedirler.

“Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı araştırmasında Yılmaz (2006) okuma becerisini Çözümleme Yöntemi ile kazanan öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyini ortaya koymak ve bu okuma beceri düzeyinin cinsiyete, ailenin eğitim durumuna ve ailenin gelir seviyesine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, okumayı Çözümleme Yöntemi ile öğrenmiş olan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde bulunmuştur. Okumayı Çözümleme Yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuma hızları orta düzeyin altındadır. Okumayı Çözümleme Yöntemi ile öğrenmiş öğrencilerin doğru okuma düzeyi orta düzeyin altında bulunmuştur. Öğrencilerin okuma becerilerinin cinsiyete, anne babanın eğitim seviyesine ve ailenin gelir durumuna göre değişmemekte olduğu belirtilmektedir.

“İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması” adlı araştırmasında, Şahin (2005) ilkokuma ve yazma becerisini bireşim ve çözümleme yöntemleriyle kazanan öğrencileri; ilkokuma ve yazma becerisini öğrenme süreleri, sesli okuma hızları ve

okuduklarını anlama erişileri bakımından karşılaştırmış ve öğrenciler tarafından yapılan okuma ve yazım yanlışlıklarının gruplara göre farklı bir dağılım gösterip göstermediğini saptamaya çalışmıştır. Çalışma grubunu, 2004-2005 öğretim yılında Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu' nun iki birinci sınıfı oluşturmuştur. Bireşim yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler deney grubunu, Çözümleme Yönteminin uygulandığı sınıftaki öğrenciler ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmada deneysel araştırma modellerinden “*kontrollü son-test model*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise şu şekildedir: Deney grubundaki kız ve erkek öğrenciler, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerden çok daha kısa bir sürede ilkokuma ve yazma becerisini kazanmışlardır. Deney grubunun kız ve erkek öğrencileri, kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinden daha hızlı sesli okuma yapmışlardır. İki grup arasındaki okuma yanlışlıklarının tekrar edilme oranları karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okurken daha fazla yanlış yaptıkları ve okuma yanlışlarının gruplar arasında farklı bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri ile, kontrol grubundaki kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama erişileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kontrol grubunun kız ve erkek öğrencilerinin, deney grubunun kız ve erkek öğrencilerinden daha fazla yazım yanlışı yaptıkları ve yapılan yazım yanlışlarının gruplar arasında farklı bir dağılım göstermekte olduğu ifade edilmektedir.

İlkokuma yazma öğretimiyle ilgili Arslan' ın (2005) “İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar” adlı çalışmasında, ilkokuma öğretimindeki güçlükleri ve duyuşsal yaklaşımın okuma güçlüklerine etkisini, bu güçlük ve etkilerin sosyoekonomik düzey ile olan ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Bursa ili Yıldırım ilçesinde uygulanmıştır. Araştırmada ilköğretim ikinci sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin okuma davranışları ve okuma güçlükleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Deneysel çalışmada alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey grubundan birer okul ve bu üç okuldan deney ve kontrol grubu olarak altı sınıf alınmıştır. Deney gruplarında okuma öğretiminde duyuşsal yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Kontrol gruplarında geleneksel yöntem kullanılmıştır. Ayrıca deneysel çalışmaya katılan öğrencilerden ve velilerden okuma ortamlarıyla ilgili bilgi toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre ikinci sınıfın başında okuma bilmeyen öğrenci sayısının (%41) ya da okuma güçlükleri olan öğrenci sayısının (%71) yüksek olduğu

görülmektedir. Alt sosyoekonomik düzey grubu öğrencilerin okuma hızları, orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre düşük bulunmuştur. Bunun yanında üst sosyoekonomik düzey okuma güçlüklerinin alt ve orta sosyoekonomik düzey öğrencilerinden az olduğu görülmüştür. Duyuşsal yaklaşımın okuma güçlüklerini azaltmada etkili olduğu ancak okuma hızını yavaş geliştirdiği ifade edilmektedir.

Karadağ' ın (2005) yaptığı “İlköğretim birinci basamakta görev yapan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde çözümleme (cümle) ve bireşim (harf) yöntemlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” adlı çalışmada ilköğretim birinci basamakta ilkokuma yazma öğretiminde uygulanan çözümleme (cümle) yöntemi ve bireşim (harf) yönteminin etkililiği hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde ve 2004-2005 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğü’ ne bağlı on beş ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yirmi iki sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Araştırma verileri, öğretmen görüşlerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel çözümleme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler sayısallaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre çözümleme yönteminin, bireşim yöntemine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama, okuma yazma öğrenme hızı, gelişim özellikleri ve bireysel farklılıklarına daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretiminde gerek çözümleme ve gerekse bireşim yöntemlerinin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bireşim yönteminde, harf, ses ve hecelerin öğretilmesinde sorunlar yaşadıkları, bu yöntemde öğrencilerin öğrenememe kaygısına kapıldıkları ortaya çıkmıştır. Çözümleme yönteminde yaşanan sorunların ise okul-aile işbirliğinin yeterli düzeyde olmaması, ailenin bilinçsizliği, evde ve okulda uygulanan yöntem farklılığı, çocuğun okuma yazmayı aile, çevre ya da televizyondan öğrenmiş olarak okula başlaması; mesleğin ilk yıllarında mesleki eğitim yetersizliği, denetçilerin ve okul idaresinin ilgisizliği, araç-gereç eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığı sonuçları belirtilmektedir.

“Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler” başlıklı çalışmada Şenel (2004) öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde

hangi yöntemleri tercih ettiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu İstanbul ilindeki ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilen, tamamı en az bir kez birinci sınıf okutmuş 106 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %91'i cümle yöntemini tercih edip, bu yöntemi kullandığını belirtirken, bu öğretmenlerin yalnızca %67'si bu yöntemin hiçbir sakıncası olmadığını belirttikleri ifade edilmektedir.

“İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler” adlı araştırmasında Coşkun (2003) ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemleri belirlemeye çalışmıştır. İlkokuma yazma öğretim yöntemlerinden özellikle Çözümleme Yöntemi geniş biçimde ele alınmıştır. Yöntemler ve uygulamalarıyla ilgili olarak sekiz sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak, bir yıl süreyle otuz iki öğrenciden oluşan birinci sınıf öğrencileri gözlenerek ve dokümanlar incelenerek veri toplanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler öğretmenlerce yeterli görülmemektedir. Öğretmenler Türkçenin yapısına ve çocukların seviyesine uygun yöntemin ses (fonetik) yöntemi olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler tarafından Çözümleme Yöntemiyle karma yöntem iç içe kullanılmaktadır. Ancak Çözümleme Yönteminde verilmesi gereken en az otuz cümle, bu cümlelerin ezberlenmesi ve çözümlenmesi okuma yazmayı zorlaştırmakta ve bir çıkmaza sokmaktadır. İlkokuma yazma öğretim yöntemlerinden istenilen, kısa cümlelerin ve seslerin verilmesiyle oluşan, dilimizin ve çocukların yapısına uygun bir öğretimdir. Öğretmenler bütüncül bir öğretimden yanadır. Öğretmenler kapasiteleri çok farklı öğrencilerden oluşan sınıflar için Çözümleme Yöntemini yeterli bulmamaktadırlar. Bu yöntemin, öğretimde sınıf içi bütünlüğü sağlayamadığını ifade etmektedirler. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan çok kelimeli cümleler, çok heceli kelimeler ve çok harfli heceler okuma yazmada başarı oranını düşürmektedir. Öğrenciler cümle, kelime ve hecelerin öğrenilmesinden çok seslerin öğrenilmesinde daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin en çok, hecelerin öğrenilmesinde başarısızlık yaşadıkları belirtilmektedir.

Çelenk' in (2002) yaptığı “İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında ilkokuma yazma öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenler, büyük bir oranda cümle ile başlayan Çözümleme Yönteminin ilkokuma yazma

öğretiminde uygun bir yöntem olduğu görüşünde birleşirken, bir kısmı da öğretimde karma bir yaklaşımdan yana görünmektedir. Çözümleme yöntemiyle yapılan öğretim sürecinde en fazla sorunun hece ve harf aşamasında yaşandığı, hazırlık aşamasında öğretimin, öğrencinin okul öncesi çevreden kazandığı niteliklere uygun olarak bireyselleştirilmesinin uygun olacağı görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretimi konusunda yetersiz olduklarını, bu yetersizliklerini kendi kişisel deneyim ve çabalarıyla kapattıklarını, denetim elemanları ve Milli Eğitim Kurumu'nun bu eksikliği giderici bir çabasının bulunmadığı, üniversitelerin hizmet içi eğitim için devreye girmesinin uygun olacağı görüşlerinde birleşmektedirler. Öğretmenlerin öne çıkardığı bir başka durum da öğretimde öğretmen-veli işbirliğidir. Öğretmenler, ilkokuma yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığı, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğu, öğrenciyi veli-öğretmen çelişkisi arasında bırakmamak için, velilerin eğitilmesi gerektiği sonuçlarının elde edildiği belirtilmektedir.

“Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması” konulu araştırmada Uçar (2001) karma ve çözümleme metotları ile okuma yazma öğrenen öğrencileri; anlama, anlatma, sorulara yazılı ve sözlü olarak cevap verebilme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonunda; okuma yazma öğretiminde kullanılan metotların sosyoekonomik olarak incelenmesinde, sosyoekonomik durumu iyi olan öğrencilerin her iki metotta da daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından değerlendirildiğinde ise, karma metotta tecrübeli öğretmenlerin daha başarılı oldukları görülmüştür; ancak çözümleme metodunda tecrübeli öğretmenler ile genç öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Karma ve çözümleme metotlarında okuma ve yazma öğrenen öğrencilerin kız ve erkek olarak incelenmesinde ise her iki metotta da fark olmadığı belirlenmiştir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan metotlardan çözümleme metodu ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin, karma metotla okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Bulut (1998) “İlkokuma Yazma Öğretiminde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmen ve öğrenci açısından en yararlı metot olarak görülen çözümleme metodunun,

neden bireşim metodu yerine uygulandığı, okuma yazma öğretiminde iki metottan birden nasıl faydalandığı, aralarındaki farkların ve benzerliklerin neler olduğu incelenmiştir. Araştırma sonunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan bireşim ve çözümlene metodu, okuma ve yazma hızı açısından karşılaştırıldığında, bireşim metodunun çocuğun okuma yazma hızını yavaşlattığı anlaşılmıştır. Bireşim metoduyla ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında, çocuklarda okuyup yazarken harf ve hece düşüklüğüne sıkça rastlandığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar kelime içindeki sessiz harfleri okurken yanlış okumakta veya doğru okumakta zorlanmaktadırlar. Çözümlene metoduyla ilkokuma yazma öğretimi yapıldığında, çocuklar okudukları parça veya metni daha iyi anlamaktadırlar. Uzun metinleri anlamlarını bozmadan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre anlatmada, bireşim metoduna oranla çözümlene metodunda daha başarılı olmaktadır. Çocuğun gelişim evreleri, özellikleri ve algılamaları dikkate alındığında çözümlene metodunun, daha kullanışlı olduğu görülmüştür. Çözümlene metoduyla eğitim öğretim yapıldığında öğrenciler derste daha aktif olarak katılmaktadırlar. Çözümlene metodu, öğrenci merkezli eğitim öğretim faaliyetlerini ön plana çıkarmaktadır. Oysa bireşim metodunda öğretmen aktif, öğrenci pasif durumdadır. Çözümlene metodunun öğrenciyi merkeze alması, onu araştırmaya yöneltmesi ve topluma hazırlaması açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

İlkokuma yazma öğretiminde bir yöntem denemesi olan ve Çelenk (1993) tarafından gerçekleştirilen “İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği” adlı çalışmada, ilkokuma yazma becerisini bireşim yönteminin bir alt tekniği olan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Aşamalı Bireşim Tekniği” ile kazanan öğrencilerin erişileriyle, ilkokuma yazma becerisini Çözümlene Yöntemiyle kazanan öğrencilerin erişileri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel yöntemle yapılan bu araştırmada kontrol grubu olan birinci sınıf öğrencilerine Çözümlene Yöntemiyle okuma ve yazma öğretimi yapılmıştır. Deneysel grubundaki birinci sınıf öğrencilerine ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Aşamalı Bireşim Tekniği” ile öğretim yapılmıştır. Yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Aşamalı Bireşim Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, okuma ve yazma becerisini anlamlı düzeyde daha kısa zamanda kazanmışlardır. Aşamalı Bireşim Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, öğretim yılının birinci yarısında anlamlı düzeyde daha hızlı okumuşlardır. Öğretim yılı sonunda okuma hızı yönünden

iki grup arasındaki bu farkın anlamlılığı ortadan kalkmıştır. Aşamalı Bireşim Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, öğretim yılının birinci yarısında okuma doğruluk derecesi yönünden daha başarılı olmuşlardır. Öğretim yılı sonunda okuma doğruluğu yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlama gücü yönünden, öğretim yılı sonunda gruplar arasında elde edilen fark anlamlı değildir. Ancak Aşamalı Bireşim Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, anlamlılık düzeyine çok yakın bir farkla daha başarılıdır. Aşamalı Bireşim Tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencileri, yazma becerisi yönünden hem birinci yarıyılıda hem de öğretim yılı sonunda kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha başarılıdırlar. Gruplar okuma ve yazma becerisinin gelişimi yönünden de incelenmiştir. Her iki uygulamada da okuma ve yazma becerisinin, heceden kelimeye, kelimedenden de basit cümleye ve daha karmaşık yapılara doğru, çocuk dil gelişimine paralel bir aşama izlediği sonuçlarına ulaşıldığı ifade edilmektedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Luttenegger' in (2006) bildirdiğine göre, Lundberg, Frost ve Peterson' un (1988) Danimarka'da 7 yaşına kadar okuma öğretimi almamış 400 anaokulu öğrencisi ile yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada öğrenciler okumayı öğrenmeden önce ses bilgisi farkındalığın artırılması amaçlı tasarlanmış etkinliklere katılmışlardır. Deney grubunda 235 öğrenci sekiz aylık programda zorlukları ve karmaşıklıkları derece derece artan dinleme, kafiye ve kelimeleri ayırma etkinliklerine katılmışlardır. İkinci sınıfın sonunda deney grubundaki öğrencilerin okuma performansları, karşılaştırıldıkları kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi olmuştur. Bu çalışma okumayı öğrenmeden önce ses bilgisi farkındalık becerilerinin öğretiminden yararlanmanın çocukların okumayı öğrenmelerinde yardımcı olduğunu göstermiştir (Lundberg, Frost ve Peterson, 1988). Sonuç olarak ses bilgisi farkındalığı ilk okuma başarısının tahmin edilmesinde güçlü bir belirleyicidir ve erken yaşlarda öğretilebilir.

Torgerson vd. (2006) sistematik ses öğretim yönteminin, öğrencilerin okumadaki başarılarında tüm dil veya tüm kelime yaklaşımlarından daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Nurmi vd. (2005) “Başlangıç okuyucularının okuma performansları ve okuma alışkanlıkları” adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı Finli öğrencilerin

ilkokulun birinci sınıfında ve ikinci sınıfı boyunca okuma alışkanlıkları ile okuma performansları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. 195 öğrenci ilkokulun birinci sınıfında iki defa, ikinci sınıfının bahar döneminde bir defa sınava alınmışlardır. Araştırma sonuçları öncelikle öğrencilerin okuma becerilerinin okuma alışkanlıklarını belirlediğini göstermektedir. Öğrencilerin ilkokulun birinci sınıfında okumada daha yetenekli olduklarını, bir yılın sonunda okul dışında okumayla daha fazla meşgul olduklarını göstermektedir. İkincisi, okuma alışkanlıkları öğrencilerin okuma becerilerini belirlemektedir. Birinci yılın sonunda okul dışı okumaların miktarının kelime tanıma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

“Dördüncü Sınıf Okuma Başarısında Öğretimsel Metotların Etkisi: Dil Sanatları Öğretiminde Karma Yönteme Karşı Sesler” adlı çalışmada Agnew (2005) Hıristiyan okullarda karma yöntem ve ses yönteminin dil sanatları öğretimi yapılan iki öğrenci grubunun Standfort Başarı Testi (SAT) ile yapılan ölçümlerde üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa okuduğunu anlama puanlarındaki değişimlerde farklılıklar olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretim yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde önemli etkisi yoktur. Bununla birlikte, çalışmaya katılan okulların grupları için, okuduğunu anlamada her iki gruptaki öğrencilerin de gelişim gösterdikleri belirtilmektedir.

Rhodes (2005) “Okuma motivasyonunda sese dayalı öğretimin rolü” adlı çalışmada okuma motivasyonu ile ses öğretimi arasındaki bağlantıyı araştırmıştır. Çalışmada birinci sınıfta sese ait kuralların ortaya çıkarılmasının öğrencilerin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada üç soru temel alınmıştır. 1. Ses öğretimi okuma motivasyonunu yükseltir mi, engeller mi? 2. Bu okuma öğretim tipi ilerleyen zamanlarda okuma başarısını yükseltir mi, engeller mi? 3. İleriki ilköğretim yıllarında cinsiyet, okuma başarısı ve okuma motivasyonu için bir belirleyici midir? Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlar şöyledir: Çalışmanın sonunda ses öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde artırıcı ya da azaltıcı herhangi bir etkisinin olmadığını belirlediği ifade edilmektedir. Yine ses öğretiminin öğrencilerin ilerleyen yıllarda (üçüncü ve dördüncü sınıf seviyelerinde) okuma motivasyonları üzerinde azaltıcı ya da artırıcı bir etkisinin olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca okuma motivasyonunda cinsiyete dayalı bir farklılık da bulunmadığı ifade edilmektedir.

Agnew (2005) tarafından bildirilen araştırmalar ve sonuçları ise şöyledir. Ehri (2004) kontrol gruplarına verilen sese ait olmayan öğretimin farklı çeşitleri ile ses öğretimin meta analizlerini iletmiştir. Kontrol gruplarından bazıları tüm dil öğretimini almışlar, bazıları kelime öğretimi ve bazıları yapılandırılmış kitap ve materyalleri içeren temel program tiplerinin bazılarını almışlardır. Çalışmanın sonunda okumadaki sese ait öğretimin etkileri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, sese ait öğretimin çocukların okumayı öğrenmelerinde içinde sese ait öğretim olmayan ya da çok az olan öğretim programlarından daha etkili olduğu belirtilmektedir. Fuchs, Fuchs, Hops, ve Jenkins (2001) 113 dördüncü sınıf öğrencisiyle bir çalışma yapmışlardır. Bu öğrencilerden 85'i yetenekli öğrenciler, 21'i herhangi bir yetersizliği olmayan öğrenciler ve 7'si yetersizlikleri olan öğrencilerdir. Her bir dakika için öğrenciler iki ölçümlerde okumuşlardır. Birinci ölçüm 400 kelimelik bir halk masalı, ikincisi halk masalından rastgele düzenlenmiş kelime listelerini içeren bir metindir. Her ölçüm için performans bir dakikada doğru okunan kelime sayısına göre hesaplanmıştır. Sonuçlar öğrencilerin metinlerdeki sözel okuma akıcılıklarının okuduğunu anlamayı belirlediği yönündedir. Clarke (2001) farklı metotlar (ses ve karma yaklaşımlar) kullanılarak öğretim yapılan grupları karşılaştırmıştır. Bulgular kullanılan yaklaşımların hepsinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olduğunu fakat her iki grubun bir diğeri üzerinde önemli farklılıkları olduğu istatistiksel olarak elde edilmemiştir. Kanada Guelph ve Michigan üniversitelerinde yapılan bir çalışmada 20 birinci sınıf seviyesinde kullanılan iki program karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yarısı geleneksel ses öğretim yaklaşımının uygulamaları diğer yarısı bütün dil metodunun yaygın kullanımlarını uygulamışlardır. Her iki grup da okuma için aynı zamanı harcamışlardır. Gruplardaki öğrenciler benzer sosyal geçmişe, benzer zekâ seviyelerine ve dil gelişimine sahiptirler. Sonuçlar okuma ve anlama testlerinin sonunda ses grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir (Chapman, 1996). Wagner, Torgesen ve Rashotte (1994), ana sınıfından ikinci sınıfa kadar 224 öğrenci üzerinde araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada sessel beceriler ve okumaya başlama arasındaki nedensel ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda sessel becerilerin okumaya başlama başarısında önemli bir nedensel rol oynadığı bulunmuştur. Juel ve Roper- Schneider (1985) ses birimlerinde benzer öğretim alan fakat okuma periyotlarında farklı kitapları okuyan başlangıç okuyucularının iki grubunu karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonucu ses öğretimi metinlerle ilişkili olmayıp kelime tanımada ses stratejilerinin kullanımının çok küçük bir katkısı olmuştur. Chall (1967) ve Adams (1990) yaptıkları sınıf çalışmasında tüm dil yaklaşımı ile sese ait

yaklaşımı karşılaştırmışlardır. Sistematik ses öğretiminin başlangıç okuyucuları için daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Uzun süreli bir çalışma olan “İngilizce Öğrenenler İçin Okur Yazarlık Başarısının Belirleyicisi İlkokuma: Birinci Sınıftan Üçüncü Sınıfa Bir Çalışma” çalışmasında Windmueller (2004), 138 öğrenciyi birinci sınıfın güz döneminde, ikinci sınıfın bahar döneminde ve üçüncü sınıfın sonunda değerlendirmiştir. Sonuçlar sözlü okuma akıcılığı ve kelime kullanma akıcılığının üçüncü sınıf okuryazarlık başarısı üzerinde doğrudan veya dolaylı yüksek oranda belirleyici etkileri olduğunu göstermektedir. Birinci sınıfa girişteki İngilizce dil gelişimi seviyesi, üçüncü sınıf okuryazarlık başarısında önemli bir belirleyicidir. Bir diğer bulgu ise İngilizce dil gelişimi için birinci sınıfa giriş seviyesi yüksek olanların sözlü okuma akıcılık seviyelerinin de yüksek olduğudur.

Ehri (2003) “Ulusal Okuma Panelinden Bulgular” adlı çalışmasında National Reading Panel (2000) sonucunda, yöntemlerin kombinasyonu olan bir öğretimi çocuklara okumayı öğretmede en etkili yol olduğu sonucunu bildirmektedir.

Rayner vd. (2002) de ses yöntemi ve tüm dil yöntemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi sonucu, öğrencilerin ses çalışmalarını içeren öğretim aldıklarında daha yetenekli öğrenciler haline geldiklerini belirtmektedir.

Connelly, Johnston ve Thompson, (2001) çalışmalarında altı yaşındaki başlangıç okuyucularının ses yöntemi ve ses yöntemi olmayan yöntemlerle okuma öğrenmiş öğrencilerin okuduğunu anlamalarındaki farklılıkları araştırmıştır. İki gruptaki öğrenciler kelime tanımada eşit olmalarına rağmen, ses yöntemiyle okuma öğrenen gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal Okuma Paneli (2000) tarafından yapılan deneysel çalışmada Sistematik Ses Öğretim yaklaşımlarından yararlanan farklı okuma programlarının etkililiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada deney grubunda ses yaklaşımları, kontrol grubunda ise tüm dil yaklaşımları kullanılmıştır. Bütün ses yaklaşımları için toplam etki ortalaması 0.44 olarak bulunmuştur. Bu durum okuma öğretiminde ses programlarının daha etkili olduğunu göstermektedir. Ses yaklaşımlarının özellikle okul öncesinde ve birinci sınıftaki öğrenciler için daha etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmektedir.

Smith (1998) çalışmasında, kent merkezindeki dört yaş grubu öğrencilerinin okuma başarılarında tüm dil metodu öğretiminin ve ses metodu yaklaşımının etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre ses grubunun katılımcıları anlamada, tüm dil grubunun katılımcılarından önemli olarak daha iyi performans göstermişlerdir. Bu duruma göre ses metodunun kent merkezi okul öncesi öğrencileri için anlama alanında bütün dil metodundan daha etkili bir okuma öğretim metodu olduğunu belirtmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde problemin çözümünde izlenen yönteme yer verilmiştir. Evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1.YÖNTEM

Araştırmanın amacı, Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmaktır. Bu nedenle araştırma tarama modelindedir. Karasar (2002) tarama modellerini geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma için evren, İzmir ilindeki 2004- 2005 eğitim öğretim yılında 2005 Türkçe İlkokuma Yazma öğretim Programının pilot uygulamasının yapıldığı 15 ilköğretim okuludur. Ancak bu pilot okullardan Menderes ilçesindeki Kısıkköy İlköğretim Okulu kapanmış ve öğrencileri taşınmalı olarak başka bir okulda eğitim öğretime devam ettiklerinden bu okul evren içinde alınmamıştır. Bu nedenle 2007-2008 eğitim öğretim yılında eğitim öğretime devam eden 14 pilot ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri (1727) ve bu pilot okullarla aynı koşullara sahip pilot olmayan eşdeğer 14 ilköğretim okulu 4. sınıflarındaki öğrenciler (1378) olmak üzere toplam 3105 öğrenci evren olarak seçilmiştir. Daha sonra bu okullar sosyoekonomik düzey olarak üst, alt ve orta olarak 3 gruba ayrılmıştır. Okulların sosyoekonomik düzeyleri okul müdürleriyle yapılan görüşmelerle belirlenmiştir. Örneklem seçilirken “Tabakalı Örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Okullar buldukları yerleşim birimi ve sosyoekonomik özelliklerine

göre kümelenmiş ve bu kümelerden rastlantısal yolla kümenin evren içindeki ağırlığı göz önünde tutularak seçim yapılmıştır. Evren olan okullar Tablo 3.1' de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Evren Okullar

Okulun Bulunduğu İlçe	Pilot Uygulama Okulları	Eşdeğer Varsayılan Okullar
Konak	M. Akif Ersoy İ.Ö.O	Müdafaai Hukuk İ.Ö.O
Konak	Sakarya İ.Ö. O	Gazi İ.Ö.O
Kiraz	Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	Atatürk İ.Ö.O
Torbali	Ayrancılar Ege Koop.İ.Ö.O	Ayrancılar Atatürk İ.Ö.O
Kemalpaşa	Pakmaya İ.Ö .O	Atatürk İ.Ö .O
Çiğli	Tüpraş M.E. Bozkurt İ.Ö.O	Tekel İ.Ö .O
Bergama	Zeytindağ Yılmaz İ.Ö.O	Yeniköy İ.Ö. O
Bayındır	İsmet İnönü İ.Ö.O	Kazım Dirik İ.Ö.O
Ödemiş	Cumhuriyet İ.Ö.O	İnönü İ.Ö.O
Buca	Vali Rahmi Bey İ.Ö.O	Saadet Emir İ.Ö.O
Bornova	Kars Halil Atilla İ.Ö.O	Özkanlar İ.Ö.O
Karşıyaka	Şehit Cesur İ.Ö.O	Talatpaşa İ.Ö.O
Tire	Dört Eylül İ.Ö.O	Fatih İ.Ö.O
Menemen	Dokuz Eylül İ.Ö.O	Cumhuriyet İ.Ö.O

Evren olarak belirtilen bu okullar içinden random olarak seçilen uygulamanın yapılacağı örneklem okulların buldukları ilçeler ve adları Tablo 3.2' de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Örneklem Okullar

Okulun İlçe	Bulunduğu İlçe	Pilot Uygulama Okulları	Eşdeğer Varsayılan Okullar	Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu
Buca		Vali Rahmi Bey İ.Ö.O	Saadet Emir İ.Ö.O	Üst
Bornova		Kars Halil Atilla İ.Ö.O	Özkanlar İ.Ö.O	Orta
Karşıyaka		Şehit Cesur İ.Ö.O	Talatpaşa İ.Ö.O	Alt

Örneklem olarak alınan okullar üst, orta ve alt sosyoekonomik özellikleri temsil edecek şekilde rastlantısal olarak belirlenmiştir.

Evreni temsil edebilecek örneklem sayısını belirlemek için Tablo 3.3 incelenmiş, aşağıdaki formül kullanılmış ve örneklemin kaç kişiden oluşacağı belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Evren Sayılarına Göre Örneklem Sayıları (N:Evren, S: Örneklem)

N	S	N	S	N	S	N	S	N	S
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	348
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

(Gay, 1996:125)

Örneklemdaki öğrenci sayısı aşağıdaki formül kullanılarak bulunmuştur (Balcı, 1997:113).

$$n = \frac{t^2(PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{t^2(PQ)}{N \cdot d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n=Örneklem büyüklüğü

d= Hoşgörü düzeyi

t=Güven düzeyinin tablo değeri

PQ= (.50) . (.50) = .25 Maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Örneklem olarak alınan okulların dördüncü sınıflarındaki toplam öğrenci sayıları ve uygulamaya alınan öğrencilerin okullara göre dağılımı Tablo 3.4' te verilmiştir.

Tablo 3.4. Uygulamaya Alınan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Toplam öğrenci sayısı	Uygulamaya katılan öğrenci sayısı
Vali Rahmi Bey İ.Ö.O	214	112
Saadet Emir İ.Ö.O	271	105
Kars Halil Atilla İ.Ö.O	197	120
Özkanlar İ.Ö.O	129	105
Şehit Cesur İ.Ö.O	125	100
Talatpaşa İ.Ö.O	134	103
Toplam	1070	645

Pilot uygulama yapılan ilköğretim okullarında toplam 1727 dördüncü sınıf öğrencisi, pilot olmayan ilköğretim okullarında toplam 1378 dördüncü sınıf öğrencisi vardır (İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2007). Bu sayısal verilere göre pilot ilköğretim okullarındaki 1727 öğrenciden 332' si, pilot olmayan ilköğretim okullarındaki toplam 1378 öğrenciden 313' si örneklem olarak alınmıştır. Bu örneklem sayılarının sosyoekonomik düzey olarak üst, alt ve orta olarak kümelenecek okullara dağılım yapıldığında Tablo 3.4'te gösterildiği gibi toplam 1070 öğrenciden 645' i uygulama kapsamına alınmıştır. Ancak uygulama sonrası tamamlanmamış testler (47 tane) ve okuma yazmayı çözümlene yöntemiyle öğrenmiş ve daha sonra pilot okullara nakil gelerek şu anda pilot okullarda eğitim öğretim gören 28 adet öğrenciye ait testler bu 645 test içinde değerlendirmeye alınmamıştır.

Sosyoekonomik düzeylere göre üst, orta ve alt gruplardaki örnekleme giren öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 3.5' te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Sosyoekonomik Düzeye Göre Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

Sosyoekonomik Düzey	N	%
Üst	217	%33.6
Orta	225	%34.9
Alt	203	%31.5
Toplam	645	%100

Tablo 3.5' e göre üst, orta ve alt gruplar olarak örnekleme alınan okullardan üst sosyoekonomik düzeyden 217 öğrenci, orta sosyoekonomik düzeyden 225 öğrenci ve alt sosyoekonomik düzeyden 203 öğrenci uygulama kapsamındadır.

Değerlendirme yapılan 645 öğrencinin okuma yazma öğrendikleri Ses Temelli Cümle Yöntemine ve Çözümleme Yöntemine göre dağılımları ve yüzdeleri Tablo 3.6' da verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Dağılımı

	N	%
S.T.C.Y	332	51.5
Ç.Y	313	49.5
Toplam	645	100

Tablo 3.6' ya göre araştırmaya katılan öğrencilerden 332' si Ses Temelli Cümle Yöntemiyle, 313' ü de Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenmişlerdir. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin kız ve erkek öğrenci olarak sayıları ve yüzdeleri de Tablo 3.7' de verilmiştir.

Tablo 3.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	KIZ		ERKEK	
	N	%	N	%
S.T.C.Y	152	45.8	180	54.2
Ç.Y	145	46.3	168	53.7

Tablo 3.7' ye göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen 152 kız, 180 erkek öğrenci olup kız öğrenciler %45.8, erkek öğrenciler %54.2' lik bir yüzdeye sahiptirler. Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen 145 kız, 168 erkek öğrenci olup, kız öğrenciler %46.3, erkek öğrenciler %53.7' lik bir yüzdeye sahiptirler. Araştırma kapsamındaki tüm öğrencilerin kız ve erkek öğrenciler olarak sayıları ve yüzdeleri de Tablo 3.8' de verilmiştir.

Tablo 3.8. Kız ve Erkek Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	N	%
Kız	297	46
Erkek	348	54
Toplam	645	100

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin başarılarını ölçmek için bir okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Bu test hazırlanırken Türkçe Öğretim Programı dördüncü sınıf okuduğunu anlama kazanımları göz önünde bulundurulmuştur.

Oluşturulan okuduğunu anlama testinde üç öyküleyici metin, üç bilgilendirici metin, biri fabl türünde iki şiir kullanılmıştır. Bu metinler ve şiirlerle ilgili 30 soru ve verilen parçanın anlamını bozan cümleyi bulma şeklinde iki soru olmak üzere toplam 32 sorudan oluşan bir okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır. Metinlerin seçiminde ve soruların oluşturulmasında farklı Türkçe ders kitapları, test kitapları, öykü kitapları ve kaynak kitaplar incelenmiştir. Güneş' in (2000) belirttiğine göre ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri için metinlerin uzunluğu ortalama 400 kelime olmalıdır. Metinlerin seçiminde kelime sayıları bu kritere göre belirlenmiştir. Oluşturulan okuduğunu anlama testi için iki sınıf öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve üç öğretim üyesinin görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılırken ve test soruları düzenlenirken sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Testi uygulamadan önce her sayfada bir metin ve o metinle ilgili sorular yer alacak şekilde ve sayfalar arkalı önlü olarak kitapçık biçimde bastırılarak çoğaltılmıştır. Veri toplama aracının pilot uygulaması orta sosyoekonomik düzeydeki, pilot okul olan Torbalı Ayrancılar Ege-Koop. İlköğretim Okulu' nda 98 öğrenci ve eşdeğer okul olan Ayrancılar Atatürk İlköğretim Okulu' nda 67 öğrenci olmak üzere toplam 165 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadaki tamamlanmış on test kâğıdı hesaplamalara dâhil edilmemiş ve hesaplamalar 155 kâğıt üzerinden yapılmıştır. Test maddeleri SPSS 11.5 paket programıyla analiz edilerek madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık gücü indeksleri hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık gücü indeksi düşük olan sorular testten çıkarılmıştır. Buna göre madde ayırıcılık gücü indeksi 0.40' ın üzerinde olan 17 soru seçilmıştir. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkat süreleri, gelişim özellikleri dikkate alınarak; metinlerin okunması ve anlamaya dayalı

soruların daha fazla dikkat ve zaman gerektirmesi düşünülerek okuduğunu anlama testi 17 soruyla sınırlı tutulmuştur. Okuduğunu anlama testinde 3 öyküleyici, 3 bilgilendirici metin yer almaktadır. Okuduğunu anlama testinde kullanılan test maddelerinin madde güçlük indeksleri ve madde ayırıcılık gücü indeksleri Tablo 3.9' da verilmiştir.

Tablo 3.9. Test Maddelerinin Güçlük Dereceleri ve Ayırıcılık İndeksleri

Madde No	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi
1	0,49	0,71
2	0,45	0,51
3	0,46	0,49
4	0,46	0,54
5	0,48	0,41
6	0,36	0,40
7	0,50	0,44
8	0,45	0,56
9	0,48	0,55
10	0,49	0,66
11	0,49	0,58
12	0,47	0,56
13	0,49	0,53
14	0,48	0,54
15	0,49	0,54
16	0,50	0,54
17	0,49	0,53

Bir maddenin güçlük derecesi indeksi, (0.00) ile (+1,00) arasında değişir. Üst ve alt grupta hiç kimsenin doğru işaretlenmediği maddenin güçlük derecesi sıfır, üst ve alt gruptaki bütün öğrencilerin doğru cevaplandığı bir maddenin güçlük derecesi ise (+1,00) olur. Ayırt etme indeksi, (-1,00) ile (+1,00) değerleri arasında değişmektedir. Ayırt etme indeksi 0,40 ve daha büyük olan maddeler ayırt etme gücü yüksek olan maddelerdir. 0,39-0,30 arasında ayırt etme indeksine sahip olan maddeler oldukça iyi maddelerdir. 0,29-0,39 arasında ayırt etme indeksine sahip olan maddeler ayırt etme gücü orta, ayırt etme indeksi 0,19 ve daha düşük olan maddeler ise ayırt etme gücü düşük olan maddelerdir (Tekin, 2004:249).

Yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizinden alfa (α) katsayısı hesaplanarak testin güvenilirliği .76 olarak bulunmuştur. KR-20 güvenilirlik katsayısı ise .77 olarak hesaplanmıştır.

3.4. UYGULAMA

Uygulamalar 2007-2008 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 10-14 Mart 2008 tarihleri arasında yapılmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce okul müdürlerine ve

dördüncü sınıf öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalar 10 Mart 2008 tarihinde Vali Rahmi Bey İlköğretim Okulu ve Saadet Emir İlköğretim Okulu'nda, 11 Mart 2008 tarihinde Kars Halil Atilla İlköğretim Okulu'nda, 12 Mart 2008 tarihinde Özkanlar İlköğretim Okulu'nda, 13 Mart 2008 tarihinde Şehit Cesur İlköğretim Okulu'nda ve 14 Mart 2008 tarihinde Talatpaşa İlköğretim Okulu'nda yapılmıştır. Uygulamalar her sınıfta bir ders saatinde yapılmıştır. Öğrencilere yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş testin cevaplanmasıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılarak öğrenciler bilgilendirilmiştir. Özellikle bu çalışmanın bir sınav olmadığı ve notla değerlendirilmeyeceği vurgulanmıştır. Uygulamalar bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar bitirdikten sonra öğrencilere teşekkür edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Science) paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak için standart sapma, ortalama, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Scheffe Testi istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlerlerde önem düzeyi .05 olarak ele alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Bu bölümde Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

Alt problemlerin analizinden önce testte yer alan sorulara Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin verdikleri cevapların doğru ve yanlış olarak dağılımlarına ve yüzdelere Tablo 4.1’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Testteki Sorulara Verilen Doğru ve Yanlış Cevapların Maddelere Dağılımı

SORULAR	S.T.C.Y				Ç.Y			
	DOĞRU		YANLIŞ		DOĞRU		YANLIŞ	
	f	%	f	%	f	%	F	%
SORU 1	172	51.8	160	48.2	178	56.9	135	43.1
SORU 2	245	73.8	87	26.2	211	67.4	102	32.6
SORU 3	220	66.3	112	33.7	217	69.3	96	30.7
SORU 4	210	63.3	122	36.7	233	74.4	80	25.6
SORU 5	110	33.1	222	66.9	129	41.2	184	58.8
SORU 6	274	82.5	58	17.5	270	86.3	43	13.7
SORU 7	162	48.8	170	51.2	152	48.6	161	51.4
SORU 8	241	72.6	91	27.4	222	70.9	91	29.1
SORU 9	195	58.7	137	41.3	209	66.8	104	33.2
SORU 10	181	54.5	151	45.5	184	58.8	129	41.2
SORU 11	130	39.2	202	60.8	145	46.3	168	53.7
SORU 12	202	60.8	130	39.2	215	68.7	98	31.3
SORU 13	156	47.0	176	53.0	147	47.0	166	53.0
SORU 14	199	59.9	133	40.1	203	64.9	110	35.1
SORU 15	174	52.4	158	47.6	181	57.8	132	42.2
SORU 16	168	50.6	164	49.4	166	53.0	147	47.0
SORU 17	172	51.8	160	48.2	181	57.8	132	42.2

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları birbirine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek ve en düşük puanlarla her grubun ortalama puanları Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2. Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin ve Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları En Yüksek ve En Düşük Puanları ve Ortalamaları

Okul Türü	Ortalama Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
S.T.C.Y.	10.83	17	1
Ç.Y.	11.48	17	3

Tablo 4.2’ ye göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 1 ve grubun ortalama puanı 10.83’tür. Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 3 ve grubun ortalama puanı 11.48 olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemi analiz etmek için elde edilen veriler, gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için “t” testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaları Arasındaki Farka İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
S.T.C.Y.	332	10.83	4.06	643	-2.14	0.03*
Ç.Y.	313	11.48	3.52			

*p<0.05

İlkokuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemi ile öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını karşılaştırmak için yapılan “t” testi analizi sonuçlarına göre Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x} = 10.83$) ve standart sapması ($S=4.06$) ve Çözümleme Yöntemi ile okuma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x} = 11.48$) ve standart sapması ($S=3.52$) olarak bulunmuştur. Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların standart sapmasının ($S=3.52$) ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların standart sapmasının ($S=4.06$) olması Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrenci grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan “t” testi analizinde elde edilen ($t_{(643)} = -2.14$, $p < 0.05$) değerlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında Çözümleme Yöntemi lehine anlamlı bir farklılık vardır. İstatistiksel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında Çözümleme Yöntemi lehine anlamlı bir farklılık olmasına rağmen grupların ortalamalarına bakıldığında Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun ortalamasının ($\bar{x} = 10.83$) ve Çözümleme Yöntemi grubunun ortalamasının ($\bar{x} = 11.48$) birbirine çok yakın olduğu ve istatistiksel olarak Çözümleme Yöntemi lehine bulunan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı söylenebilir. Bu nedenle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli bir farklılık yoktur.

Gülyüz (1991) Çözümleme Yönteminde okuma yazma öğretimine anlamlı cümlelerle başlamayı cümle içindeki kelimelerle yeni cümle ve tutarlı metinler düzenlemeyi, öğrencinin anlama ve anlatmasına katkıda bulunacak ve dil gelişimine uygun düşecek bir çalışma olarak nitelendirmektedir. Türkçe Öğretim Programında (2005) da Ses Temelli Cümle Yönteminde ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmasına rağmen kısa sürede anlamlı bütün olan cümleye ulaşıldığı belirtilmektedir. Böylece her iki yöntemde de öğrencinin anlamasına katkı sağlayacak anlamlı bütün olan cümlelerle çalışılmaktadır. Zaten Cromwell’ in (1997) belirttiği gibi hiçbir yaklaşım tek başına etkili ve mükemmel değildir. Her yöntemin üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu duruma göre hem Çözümleme Yönteminin hem de Ses

Temelli Cümle Yönteminin okuduğunu anlama bakımından birbirine göre üstünlüğü olmadığı söylenebilir.

Elde edilen bu sonuç, Şahin' in (2005) bireşim ve çözümleme yöntemlerini uygulamalı olarak karşılaştırdığı çalışmasının sonunda elde ettiği, okuma yazmayı Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuyla ve Çelenk' in (1993) deneysel olarak gerçekleştirdiği Aşamalı Bireşim Tekniği ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğretimi çalışmasının sonunda, her iki gruptaki öğrencilerin okuduğunu anlamaları bakımından aralarında önemli bir farklılık olmadığı sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı bulgusu, Agnew' in (2005) karma yöntem ve ses yönteminin okuduğunu anlama üzerinde birbirine göre farklılık göstermediği sonucuyla da tutarlılık göstermektedir. Yine Clarke' ın (2001) karma yöntem ve ses yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini karşılaştırdığı ve her iki yöntemin okuduğunu anlama üzerinde birbirine göre farklılık göstermediği sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan Beyazıt (2007) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışma sonunda öğretmenlerin, öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında Çözümleme Yöntemini tercih ettiklerini belirtmektedir. Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin olarak Samancı (2007) yaptığı çalışma sonunda öğretmenlerin, Ses Temelli Cümle Yönteminde öğrencilerin okuduğunu anlamada problem yaşadıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Toker' in (2006) yaptığı çalışmada Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin, Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerine göre okuduklarını daha iyi anladıkları belirtilmektedir. Bunlardan başka Özsoy (2006) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını anlamada zorlandıklarını ifade ettiklerini belirtmektedir. Karadağ (2005) çalışmasında öğretmenlerin okuduğunu anlama bakımından Çözümleme Yöntemini daha uygun bulduklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Uçar (2001) karma ve Çözümleme metotlarla okuma yazma öğrenen öğrencileri karşılaştırdığı çalışmasında; Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen

öğrencilerin anlama, anlatma, yazılı ve sözlü olarak cevap verme, yaratıcılık, yorumlama, söyleneni yazma ve kendini ifade etme bakımından karma metotla okuma öğrenen öğrencilerden daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Bulut (1998) da çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğretimi yapıldığında öğrencilerin okudukları metni ya da parçayı daha iyi anladıklarını belirtmektedir. Foorman (1995) tüm dil yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin okuduklarını diğer yaklaşımların uygulandığı sınıflardaki öğrencilerden daha iyi anladıklarını belirtmektedir.

Sözü edilen araştırmaların sonuçları araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir. Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermeyen bu araştırmalardan elde edilen Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamaları sonucu; Çözümleme Yönteminin savunucuları tarafından ifade edilen çocukların bütünü görmesi, cümle ile başlayan okuma yazma öğretiminin okuduğunu anlamanın gelişimine katkı sağlaması, çocukların Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrendiklerinde daha hızlı okumaları ve böylece daha iyi anlamaları görüşleri çerçevesinde ele alınarak Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğretimi yapıldığında çocukların okuduklarını daha iyi anladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Ancak Şahin vd. (2006) Ses Temelli Cümle Yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için yaptıkları çalışma sonunda, öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilerin, Çözümleme Yöntemiyle okuma öğrenen öğrencilere göre yavaş okumalarına rağmen okuduklarını daha iyi anladıklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Torgerson vd. (2006) sistematik ses yönteminin öğrencilerin okuma başarılarında tüm dil yaklaşımlarından daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Rayner vd.'nin (2002) yaptıkları çalışma sonunda, ses yönteminin öğrenciler için daha etkili olduğu belirtilmektedir. Connelly, Johnston ve Thompson (2001) çalışmalarında ses yöntemi ve diğer yöntemlerle okuma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını karşılaştırmaları sonucunda ses yöntemiyle okuma öğrenen

öğrencilerin okuduğunu anlamada diğerlerinden daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Ulusal Okuma Paneli (2000) tarafından yapılan deneysel çalışmada ses yöntemi ile tüm dil yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda, ses yaklaşımlarının diğerlerinden daha etkili olduğu ifade edilmektedir. Smith (1998) de karma ses metodu ve tüm dil metodunu karşılaştırdığı çalışmasında, karma ses metodunun öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde tüm dil metodundan daha etkili olduğu sonucuna ulaştığını belirtmektedir. Chall (1967) ve Adams (1990) ses yaklaşımı ve tüm dil yaklaşımını karşılaştırdıkları çalışmalarının sonunda ses yaklaşımlarının tüm dil yaklaşımlarından daha etkili olduğunu belirtmektedirler. Burada ifade edilen çalışmaların sonuçları, araştırmadan elde edilen Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgu Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılık olmadığı şeklindedir. Ancak araştırmanın bu bulgusuyla tutarlılık göstermeyen ve ses yönteminin okuduğunu anlama üzerinde Çözümleme Yönteminden daha etkili olduğunu gösteren araştırma sonuçları; ses yöntemleriyle okuma yazma öğretimi yapıldığında öğrencilerin okuma yazma becerilerini Çözümleme Yöntemiyle yapılan okuma yazma öğretimine göre daha kısa sürede kazanmaları ve böylece okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayırmalarına bağlı olarak okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi şeklinde yorumlanabilir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin okuduğunu anlamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek, en düşük puanlar ve ortalama puanları Tablo 4.4’ de verilmiştir.

Tablo 4.4. Kız ve Erkek Öğrencilerin Ortalama Puanları, En Yüksek ve En Düşük Puanları

Cinsiyet	Ortalama Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
Kız	11.72	17	2
Erkek	10.65	17	1

Tablo 4.4' e göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 2 ve ortalama puanları 11.72; erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 1 ve ortalama puanları 10.65 olarak belirlenmiştir.

Bu alt problem çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için veriler bağımsız gruplar için “t” testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.5’ de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kız	297	11.72	3.71	643	3.58	0.00*
Erkek	348	10.65	3.85			

*p<0.05

Öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için “t” testi analizi yapılmıştır (Tablo 4.5). Elde edilen standart sapmalara göre kız öğrencilerin standart sapmalarının (S=3.71) ve erkek öğrencilerin standart sapmalarının (S=3.85) olması erkek öğrenci grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarında cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($t_{(643)}=3.58$ ve $p<0.05$). Kız öğrenciler lehine elde edilen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{x}=11.72$) ve erkek öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{x}=10.65$) olarak birbirine çok yakın olduğu ve istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine bulunan bu farklılığın pratikte büyük bir önem taşımadığı söylenebilir. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının birbirine göre önemli farklılıklar göstermediği söylenebilir.

Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin benzer gelişim özelliklerine sahip olmaları ve yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin dikkat düzeylerinin gelişimine sağladığı katkıların sonucu olarak yorumlanabilir.

Kaldan (2007) ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörleri incelediği çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Yılmaz (2006) çalışmasında okuma becerisini çözümleme yöntemiyle kazanan ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyini ortaya koymayı ve bu beceri düzeyinin cinsiyete, ailenin eğitim durumuna ve ailenin gelir seviyesine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlamalarının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmektedir. Kılıç (2004) işbirlikli öğrenme yöntemi ve strateji kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama başarısında cinsiyete dayalı farklılıkları ortadan kaldırdığı belirtilmektedir. Doğan' ın (2002) yaptığı strateji öğretiminin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin araştırmanın sonunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilmektedir. Yılmaz (2000) öğrencilerin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarılarına etkisi konulu çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmektedir. Sözü edilen araştırmalardan elde edilen bu bulgular araştırmanın kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli farklılıklar olmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan Çiftçi (2007) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe programındaki kazanımlara ulaşma düzeylerini cinsiyete göre karşılaştırdığında, kız öğrencilerin programdaki kazanımlara ulaşma düzeylerine göre erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Güngör (2005) öğrencilerin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve okuduğunu anlama stratejilerinin kullanma düzeylerin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, kız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini erkek öğrencilerden daha sık kullandıkları belirtilmektedir. Sidekli (2005) ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre değerlendirdiği çalışmasında, kızların

öyküleyici ve öğretici metinleri anlamada erkeklerden daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının birbirine göre önemli farklılık göstermediği bulgusuyla tutarlılık göstermemektedir.

4.3. ARAŞTIRMANIN ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan, en düşük puan ve ortalama puanları Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6. Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin En Yüksek ve En Düşük Puanları ve Ortalama Puanları

Cinsiyet	Grup	Ortalama Puan	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
KIZ	S.T.C.Y	11.41	17	2
	Ç.Y	12.05	17	4
ERKEK	S.T.C.Y	10.34	17	1
	Ç.Y	10.98	17	3

Tablo 4.6’ ya göre Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin ortalama puanları 11.41, en yüksek puan 17 ve en düşük puan 2; Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin ortalama puanları 12.05, en yüksek puan 17 ve en düşük puan 4; Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin ortalama puanları 10.34, en yüksek puan 17 ve en düşük puan 1 ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin ortalama puanları 10.98, en yüksek puan 17 ve en düşük puan 3 olarak belirlenmiştir.

Bu alt problemi analiz etmek için elde edilen veriler, gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için “t” testi yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyetlerine Göre Olan Farklılığa İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

Cinsiyet	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
KIZ	S.T.C.Y	152	11.41	4.02	295	-1.47	0.14
	Ç.Y	145	12.05	3.33			
ERKEK	S.T.C.Y	180	10.34	4.04	346	-1.55	0.12
	Ç.Y	168	10.98	3.62			

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için “t” testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen standart sapmalara bakıldığında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin standart sapmalarının (S=4.02) ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin standart sapmalarının (S=3.33) olması Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yine erkek öğrencilerden Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin standart sapmasının (S=4.04) ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin standart sapmasının (S=3.62) olması Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(295)}=-1.47$ ve $p>0.05$). Yine Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar için “t” testi analiz sonucuna bakıldığında erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($t_{(346)}=-1.55$ ve $p>0.05$).

Bu bulgular kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamalarının okuma yazma öğrendikleri yonteme göre değişmediğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ya da Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen kız

öğrencilerin birbirlerine göre ve erkek öğrencilerin birbirlerine göre okuduğunu anlamalarının farklılık göstermediği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre kız öğrencilerin birbirlerine göre gelişim özellikleri, dikkat düzeyleri ve okumaya karşı ilgilerinin benzerliğinden dolayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine göre kız öğrencilerin okuduklarını anlamalarında farklılıklar olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Yine erkek öğrencilerin de benzer gelişim özellikleri, ilgi ve okuma alışkanlıklarının olmasından dolayı Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine göre okuduklarını anlamalarının farklılık göstermediği biçiminde yorumlanabilir.

4.4. ARAŞTIRMANIN DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının sosyoekonomik düzeylerine göre farklılığını incelemek için grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlara göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. Grupların Okuduğunu Anlama Puanlarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Gruplar	N	\bar{x}	SS
Üst	217	12.57	3.33
Orta	225	11.18	3.96
Alt	203	9.59	3.56

Tablo 4.8’ e göre üst sosyoekonomik grubun okuduğunu anlama ortalaması ($\bar{x} = 12.57$), orta sosyoekonomik grubun okuduğunu anlama ortalaması ($\bar{x} = 11.18$) ve alt sosyoekonomik grubun okuduğunu anlama ortalaması ($\bar{x} = 9.59$) olarak görülmektedir. Sosyoekonomik düzey gruplarının standart sapmalarına göre üst sosyoekonomik grubun (S=3.33), orta sosyoekonomik grubun (S=3.96) ve alt sosyoekonomik grubun (S=3.56) olması orta sosyoekonomik grubun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının sosyoekonomik düzeylerine göre olan farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları da Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	932.179	2	466.090	35.256	0.00*
Gruplar İçi	8487.411	642	13.220		
Toplam	9419.591	644			

*(p<0.05) fark önemli

Tablo 4.9' a bakıldığında, öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(2,642)}=35.256$, $p<0.05$). Elde edilen bu farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc işlemi olarak Scheffe testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 4.10' da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlamalarının Farklılığına İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	Üst	Orta	Alt
Üst		*	*
Orta	*		*
Alt	*	*	

Sosyoekonomik düzeyin hangi gruplar arasında okuduğunu anlama puanlarında etkili olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testinin sonuçları Tablo 4.10' da verilmiştir. Tablo 4.10' a göre tüm sosyoekonomik gruplar arasında okuduğunu anlama puanları bakımından önemli farklılıklar vardır. Bu sonuçlar öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça ulaştıkları olanakların arttığı ve okuduğunu anlama bakımından öğrencilerin daha çok okuma materyali ve okuduğunu anlamayı geliştirici olanaklarla karşılaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bu sonuç Çiftçi (2007) tarafından yapılan ve ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinde üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin diğer sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden daha başarılı oldukları yönündeki araştırma bulgusu ve Sidekli' nin (2005) yaptığı ve üst sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlamada diğer sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeydeki öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

4.5. ARAŞTIRMANIN BEŞİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek ve en düşük puan ile ortalama puanları Tablo 4.11’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Sosyoekonomik Düzeye, Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine Göre Öğrencilerin Ortalamaları, En Düşük ve En Yüksek Puanları

SED	Grup	Ortalama	En Yüksek Puan	En Düşük Puan
ÜST	S.T.C.Y	13.04	17	3
	Ç.Y	12.07	17	5
ORTA	S.T.C.Y	10.57	17	1
	Ç.Y	11.88	17	4
ALT	S.T.C.Y	8.68	16	1
	Ç.Y	10.47	17	3

Tablo 4.11’ e göre üst sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 3 ve ortalamaları 13.04; Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 5 ve ortalamaları 12.07 olarak bulunmuştur. Orta sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 1 ve ortalamaları 10.57; Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 4 ve ortalamaları 11.88 olarak bulunmuştur. Alt sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 16, en düşük puan 1 ve ortalamaları 8.68; Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları en yüksek puan 17, en düşük puan 3 ve ortalamaları 10.47 olarak belirlenmiştir.

Üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeylerde Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarının sosyoekonomik düzeylere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için “t” testi analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin “t” Testi Analiz Sonuçları

SED	Grup	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
ÜST	S.T.C.Y	112	13.04	3.28	215	2.15	0.03*
	Ç.Y	105	12.07	3.32			
ORTA	S.T.C.Y	120	10.57	4.19	223	-2.50	0.01*
	Ç.Y	105	11.88	3.57			
ALT	S.T.C.Y	100	8.68	3.42	201	-3.67	0.00*
	Ç.Y	103	10.47	3.49			

*(p<0.05) fark önemli

Tablo 4.12’ ye göre üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin standart sapmaları Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun (S=3.28) ve Çözümleme Yöntemi grubunun (S=3.32) olması Çözümleme Yöntemi grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan “t” testi analizinden elde edilen değerlere göre ($F_{(215)}=2.15$, $p<0.05$) üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlamaları okuma yazma öğrendikleri Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine istatistiksel olarak farklılık göstermektedir. Ancak grupların ortalamalarına bakıldığında Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun ortalamasının ($\bar{x}=13.04$) ve Çözümleme Yöntemi grubunun ortalamasının ($\bar{x}=12.07$) olarak birbirine çok olduğu ve bu nedenle istatistiksel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine anlamlı olan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı söylenebilir. Bu duruma göre üst sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında önemli bir farklılık yoktur.

Bu sonuç birinci alt problemin yorumunda ifade edildiği gibi Ses Temelli Cümle Yönteminde de Çözümleme Yönteminde de anlamlı bütün olan cümlelerle çalışılmasının öğrencilerin okuduğunu anlamalarına olan katkısının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin standart sapmalarının ($S=3.57$) ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin standart sapmalarının ($S=4.19$) olması Ses Temelli Cümle Yöntemi grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan “t” testi analiz sonucuna göre orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlamaları okuma yazma öğrendikleri Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine göre farklılık göstermektedir ($F_{(223)}=-2.50, p<0.05$). Orta sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları ($\bar{x}=11.88$) Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları ($\bar{x}=10.57$) olarak bulunmuştur. Bu durum orta sosyoekonomik düzeyde Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıklarını göstermektedir.

Alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerden Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin standart sapmaları ($S=3.42$) ve Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin standart sapmalarının ($S=3.49$) olması Çözümleme Yöntemi grubunun daha çok değişkenlik gösteren bir grup olduğunu göstermektedir. Yapılan “t” testi analizine göre alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin de okuduğunu anlamaları okuma yazma öğrendikleri Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Çözümleme Yöntemine göre farklılık göstermektedir ($F_{(201)}=-3.67, p<0.05$). Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları ($\bar{x}=10.47$) ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama ortalamaları ($\bar{x}=8.68$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar da alt sosyoekonomik düzeyde Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıklarını göstermektedir. Orta ve alt sosyoekonomik düzeyde Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduklarını Ses Temelli Cümle Yöntemiyle öğrenen öğrencilerden daha iyi anlamaları sonucu Çözümleme

yönteminin dayanağını oluşturan göz hareketleri, çocukların bütünü görmesi, okuma yazmaya anlamlı yapılar olan cümlelerle başlanmasının okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine etkisi olarak yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde dördüncü bölümde açıklanan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Bu araştırma Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır.

Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencileri ile Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenmiş ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları arasında Çözümleme Yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Ancak Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarıyla Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından dolayı istatistiksel olarak bulunan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı kabul edilmiştir. Bu duruma göre Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyete Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar

İlköğretim dördüncü sınıftaki kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Ancak kız öğrencilerin ortalamaları ile erkek öğrencilerin ortalamalarının

birbirine çok yakın olmasından dolayı istatistiksel olarak anlamlı olan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı kabul edilmiştir. Bu duruma göre de kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Cinsiyete Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen kız öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında birbirlerine göre anlamlı farklılık yoktur. Yine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerle Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen erkek öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında birbirlerine göre anlamlı farklılık yoktur.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuduklarını anlamalarının sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre üst, orta ve alt tüm sosyoekonomik düzeyler arasında farklılıklar olduğu ve sosyoekonomik düzey yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamalarının arttığı belirlenmiştir.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerle, Çözümleme Yöntemi ile Okuma Yazma Öğrenen Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Sosyoekonomik Düzeylerine Göre Olan Farklılığına İlişkin Sonuçlar

Üst sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerle Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasına rağmen Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarıyla Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasından dolayı istatistiksel olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi lehine bulunan bu farklılığın pratikte büyük bir değer taşımadığı kabul edilmiştir. Buna göre üst sosyoekonomik düzeyde Ses Temelli Cümle

Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerle, Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlamaları arasında farklılık yoktur. Orta sosyoekonomik düzeyde Çözümleme Yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyde de Çözümleme Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilerin Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğrenen öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladıkları belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar temel alınarak şu öneriler verilebilir:

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan her yöntemin üstün ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı da bir yöntem her öğrenci için uygun olmamaktadır. Bu nedenlerle ilkokuma yazma öğretiminde tek bir yöntemin değil, birden çok yöntemin kullanılmasına olanak sağlayacak şekilde yöntem çeşitliliğine gidilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirici strateji, yöntem ve tekniklere yer vererek okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye çalışabilirler.
3. Öğrenciler okumaya karşı güdülenerek okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları sağlanabilir.
4. Sosyoekonomik düzey düştükçe öğrencilerin okuduğunu anlamalarının azalmasına sonucuna bağlı olarak, sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda çalışan öğretmenler öğrencilere daha farklı ve çeşitli okuma materyali sağlayabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Aynı şekilde 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda da araştırmanın devamı niteliğinde araştırmalar yapılabilir.

2. Araştırma İzmir ilinde uygulanmıştır. Araştırma değişik illerde hatta ülke çapında yapılabilir.
3. Araştırma yalnızca öğrencilerin okuduğunu anlamaları karşılaştırılarak yapılmıştır. Çözümlene Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi okuduğunu anlamayla birlikte öğrencilerin sesli okuma hızları ve okuma hatalarına bağlı olarak da karşılaştırılarak araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agnew, T. W. (2005) *The Effects of Instructional Method on Fourth- Grade Reading Achievement: Phonics Versus a Balanced Approach in Language Arts Instruction*, Oral Roberts University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 27. 09.2007 12:40)
- Akça, G. (2002) *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Akyol, H. (2001) *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık
- Akyol, H. (2006) *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık
- Akyol, H. (2007) *Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar*, İlköğretmen Dergisi, Sayı:6, Şubat 2007 (<http://w3.gazi.edu.tr/~hakyol/yayin.htm> 04/09/2007 21:12)
- Aksoy, Ö. A. (2001) *Dilin Önemi*, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, İstanbul: MEB Yayınları
- Allen, L. (1998) *An Integrated Strategies Approach: Making Word Identification Instruction work for Beginning Readers*, The Reading Teacher, Vol:52, No:3 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 27. 09.2007 15:05)
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006) *Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımı*, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 14 , No:1, s.11-20
- Anderson, B. W. (1998) *A Descriptive Study of a Balanced Curriculum of Whole Language Philosophy and Phonics in a Kindergarten Classrooms* ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 27.09.2007 14:30)
- Arslan, D. (2005) *İlkokuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Aslan, A. (2006) *İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Aslan, C. (2006) *“Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Etkisi”* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara

- Balçı, A. (1997) *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Beck, L. I., Perfetti, A., Mckeown, G. M. (1982) *Effects on Long- Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension*, Journal of Educational Psychology, Vol:74, No:4, s. 506- 521 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 04.10.2007 17:02)
- Belet, D. Ş. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Beyazıt, N. (2007) *İlkokuma Yazma Öğretiminin Kazandırılmasında Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yönteminin Farklı Bakış Açılıyla Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay (<http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm> 16/06/2008 21:27)
- Bilir, A. (2005) *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 38, Sayı:1, s. 87-100
- Binbaşıoğlu, C. (2005) *İlkokuma ve Yazma Programı ve Öğretimi*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Eğitimde Yansımalar: VIII, Ankara: Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı
- Bloom, B. S. (1979) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çev: D.Ali Özçelik, İstanbul: MEB
- Bozkurt, Ü. (2005) *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Bulut, F. (1998) *İlk Okuma-Yazma Öğretimde Bireşim ve Çözümleme Metodunun Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana
- Chard, J. D., Osborn, J. (1999) *Phonics and Word Recognition Instruction In Early Reading Programs: Guidelines for Accessibility*, Learning Disabilities Research and Practice , 14(2) 107-117 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 03. 09.2007 14:35)
- Cohen, D. L. (1999) *The Writing Read to Reading the Spalding Method of Phonics for Teaching Speeh, Writing and Writing*, Texas University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 14 09.2007 17:15)
- Connelly, V., Johnston, R., Thompson, G. B. (2001) *The Effects of Phonics Instruction on the Reading Comprehension of Beginning Readers*, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14, s. 423-457([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 03.09.2007 13:45)
- Coşkun, N. (2003) *İlkokumaYazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya

- Cromwell, S. (1997) *Whole Language and Phonics: Can They Work Together* (http://www.education-world.com/a_curr/curr029.shtml 08.09.2007 22:30)
- Crowe, K. L. (2005) *Comparison of Two Oral Reading Feedback Strategies in Improving Reading Comprehension of School-Age Children With Low Reading Ability*, Remedial and Special Education, Vol:26, No:1, s,32-45(<http://web.ebscohost.com> 03.09.2007 15:55)
- Çakıroğlu, A. (2006) *Üstbilişsel Stratejiler ve Okuduğunu Anlama*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt:1, Ankara
- Çam, B. (2006) *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Çelenk, S. (1993) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin Etkinliği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Çelenk, S. (2002). *İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri* (www.ilkogretim-online.org.tr 06/07/2006, 13:20)
- Çelenk, S. (2005) *Yeni İlk Okuma Yazma Öğretim Programının Değişik Öğretim Yaklaşımlarının Işığında Değerlendirilmesi*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Eğitimde Yansımalar: VIII, Ankara:Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı
- Çelenk, S. (2007) *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi
- Çınar, İ. (2004) *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*, İnönü Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 5, Sayı:7
- Çınarcı, B. (2007) *Bir Başarının Örnek Hikâyesi*, İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, İstanbul: MEB
- Çiftçi, Ö. (2007) *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Dayıoğlu, G. (2000) *Uçurtma*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, M. (1992) *Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci*, Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 8 (<http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/19928MELEK%20DEMİREL.pdf> 12.09.2007 20:47)
- Demirel, M. (2006) *İlkokuma Yazma Öğretimindeki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya

- Doğan, B. (2002) *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama, Günü ve Hatırda Tutma Üzerine Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Doğan, B. (2007) *Denizli İli İlköğretim Okullarında Çalışan Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran 2007
- Dündar, A. (2001) *Dil ve Düşünce*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Ehri, L. C. (2003) *Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel* (www.standards.dfes.gov.uk/pdf/literacy/lehri_phonics.pdf 11.09.2007 22:36)
- Foertsch, M. (1998) *A Study of Reading Practices Instruction and Achievement in Districts 31 Scholls* (<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/liread.pdf> 08. 09. 2007 14:53)
- Foorman, B. R. (1995) *Research on 'The Great Debate': Code Oriented Versus Whole Language Approaches to Reading*, School Psychology Review, Vol:24, Issue:3 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 03.09.2007 15:12)
- Gay, L. R. (1996) *Educational Research*, Florida: Prentice Hall
- Gelen, İ. (2003) *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana
- Göçer, A. (2000) *İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlkokuma Yazma Çalışmalarıyla İlgili Pratik Öneriler*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:148, s. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/15-1.htm> 13/09/2007 19:45)
- Güleryüz, H. (1991) *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Semih Eğitim Kültür Yayınları
- Güleryüz, H. (2004) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gün, A. (2006) *Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Alguları ve Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir (<http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm> 16/06/2008 21:27)
- Günay, D. V. (2001) *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları
- Güneş, F. (2000) *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2005) *Ses Temelli Cümle Yöntemi*, Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi, Sayı:69, Kasım 2005 (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi69/index-gunes.htm> 12/08/2007 16:48)
- Güneş, F. (2007a) *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2007b) *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Eğitim ve Denetim Dergisi, Yıl:5, Sayı:15

- Güngör, A. (2005) *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28: 101-108
- Hall, W. S. (1989) *Reading Comprehension*, American Psychologist, Vol: 44, No:2, s.157,161 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 03.09.2007 13:23)
- Hayes, L. L. (2004) *A Comparison of Two Systematic Approaches to Phonics and Spelling Instruction in Beginning Reading: A Basal Phonics Program and Word Study*, Virginia University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 28.09.2007 17:47)
- Hill, D. K. (2003) *An Investigation of the Sufficiency of a Fluency Building and Fluency Building Plus Comprehension Intervention on the Fluency and Comprehension Skills of Low-Fluency Second and Third-Grade Readers*, ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 18.09.2007 19:15)
- İlköğretim Beşinci Sınıf Test Kitabı (2007) İzmir: Zambak Yayınları
- Jackson, L. J. (2006) *Teaching and Supporting Beginning Readers: A Comparison of Two Systematic Approaches to Phonics Instruction with First Grade Students*, Calgary University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 18.09.2007 18:35)
- Juel, C., Priscilla, L. G., Gough, P. B. (1986) *Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade*, Journal of Educational Psychology, Vol:78, No:4, s. 243-255 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 11.09.2007 14:43)
- Juel, C. (1988) *Learning Read and Write. A Longitudinal Study of 54 Children From First Grade Through Fourth Grades*, Journal of Educational Psychology, Vol:80, No:4, s. 437-447 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 05.10.2007 16:18)
- Kaldan, E. S. (2007) *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Karadağ, R. (2005) *İlköğretim Birinci Basamakta Görev Yapan Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme (Cümle) ve Bireşim(Harf) Yöntemlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Karasakaloğlu, N. (2006) *Adnan Menderes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu anlama Düzeylerinin Çeşitli Sosyo- Demografik Özellikler Açısından Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt:1, Ankara
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları
- Kavcar, C., Sever, S., Oğuzkan, F. (1995) *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi
- Kaya, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay

- Kılıç, A. G. (2004) *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kılıç, A. (2003) *Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Koçyiğit, S. (2003) *İlköğretim 1. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kovacıoğlu, N, Ş. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Kotaman, H., Tekin, A. K., Tekin, G. (2007) *Reading Acquisition Through Phonics Method: In a Turkish Public Elementary School: A Case Study*, Reading Improvement, s. 199-206 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 31.05.2008 18:05)
- Kuzu, S. T. (2004) *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara
- Kyser, R. E. (1989) *The Effects of Shared Journal Writing on the Development Reading Comprehension of First-Grade Students*, Auburn University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 28.09.2007 17:35)
- Luttenegger, C. K. (2006) *A Look at Student Teachers' Reading Instruction in elementary School Classrooms*, Colorado University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 28.09.2007 16:46)
- Miceli, P. M. (1999) *The Impact of Teacher-Directed Literature Circles Versus Student-Directed Circles on Reading comprehension at the Sixth –Scale Level*, Illionis University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 12.10.2007 16:34)
- Nas, R. (2004) *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Bursa: Ezgi Kitabevi
- Natal, R. A. (1985) *An Investigation of the Effects of Early Literacy on Reading Comprehension From Grades One Through Three: A Follow up Bilingual Education Early Childhood*, ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 05.10.2007 16:25)
- Nurmi, J., Aunola, K., Leppanen, U. (2005) *Beginning Readers' Reading Performance and Reading Habits*, Journal of Research in Reading, Vol:28, Issue:4, p.383-399 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 05.10.2007 16:11)
- Ocak, G. (2004) *İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi*, (www.ilkogretim-online.org.tr 06/07/2006, 12:14)
- Ontario (2003) *Early Reading Strategy: The Report of the Expert Panel on Early Reading in Ontario* (<http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/reading/reading.pdf> 08.09.2007 21:42)

- Oymak, R. (1999) *İlkokuma Kitaplarına Uygulanan İlkokuma Öğretim Yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara
- Öz, M. F. (1998) *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Öz, M. F. (2005) *İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Öz, M. F. (2006). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Özaslan, A. (2006) *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Selçuk Üniversitesi, Konya
- Özden, Y. (2004) *Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Özmen, G. R. (2001) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Özsoy, U. (2006). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Paris, H. A. (2003) *The Roots of Reading Comprehension: Evaluating the Effectiveness of Teaching of Narrative Comprehension Strategies to Beginning Readers*, Michigan Üniversitesi ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 27. 09.2007 14:08)
- Perfetti, A. C., Hogaboam, T. (1975) *Realtionship Between Single word Decoding and Reading Comprehension Skills*, Journal of Educational Psychology, Vol:67, No:4, s. 461-469 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 04.10.2007 15:52)
- Pilten, G. (2007) *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana fikir bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Rayner, K. (1998) *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, Psychological Bulletin, Vol:124, No:3, 372-422 (<http://www.ling.ohio-state.edu/~speer/ling871et/readings/Rayner98.pdf> 12/06/2008, 23:35)
- Rayner, K., Foorman, B. C. , Perfetti, A. C., Pesetsky, D., Seidenberg, M. S. (2002) *How Should Be Reading Taught?* Scientific American, Vol: 286 Issue, 3, s.84, 8p, 1 chart, 4c (<http://search.ebscohost.com> 12 .09 .2007 11: 21)
- Rhodes, V. C. (2005) *The Role of Phonics Instruction in Reading Motivation*, Virginia University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 28.09.2007 18:05)
- Ruşen, M. (2005) *Hızlı Okuma*, İstanbul: Alfa Yayınları
- Samancı, S. (2007) *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Okuma Yazma Öğretiminde İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Problemler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi (<http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm> 16/06/2008 21:39)

- Senemoğlu, N. (2002) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gazi Kitabevi
- Sever, S. (2004) *Tam Öğrenme ve Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sidekli, S. (2005) *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Sidekli, S., Buluç, B. (2006) *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt:1, Ankara
- Smith, H. S. (1998) *The Effects of Whole Language Method of Instruction and An Integrated Phonics Method of Instruction on the Reading Achievement of Inner-City Preschool Pupils*, Washington University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 18. 09.2007 18: 52)
- Susar, F. (2006) *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Eriş, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Şahin, A. (2005) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Şahin, A., Akyol, H. (2006) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Çözümleme ve Bireşim Yöntemlerinin Uygulamalı Olarak Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt:1, Ankara
- Şahin, İ., İnci, S., Turan, H. ve Apak, Ö. (2006) *İlkokuma Yazma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:171
- Şen, Ş. (2003) *Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara
- Şenel, H. G. (2004) *Öğretmenlerin İlkokuma Yazma Öğretiminde Tercih Ettikleri Yöntemler* (www.ilkogretim-online.org.tr 06/07/2006, 13:20)
- Talada, J. A. (2007) *The Relationship Between Oral Reading Fluency and Comprehension*, Liberty University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 15. 09.2007 18:05)
- Tanaltay, S. (2001) *Önce Sevgi Vardı*, İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, İstanbul: MEB Yayınları
- Tatar, E., Soylu, Y. (2006) *Okuma Anlamadaki Başarının Matematik Başarısının Belirlemesi Üzerine Bir Çalışma*, Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 14, No:2, s.503-508 (http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No2-2006Ekim/515-520_Enver.pdf 07.09.2007 22:25)

- Tekin, H. (2004) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi
- Thrasher, K. S. (2006) *Quality vs. Quantity: Kindergarten Teachers' Use of Instructional Time and How it Affects Student Achievement*, Arizona State University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 14. 09.2007 19:10)
- Toker, T. (2006) *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Torgerson, J. C., Hall, J., Brooks, G. (2006) *Synthetic or Analitic? Take Your Pick*, Literacy Today, June, 2006 ([http:// web.ebscohost.com](http://web.ebscohost.com) 05.10.2007 15:14)
- Turan, M.(2007) *İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Dersi İlkokuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkiliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi, Elazığ (<http://tez2.yok.gov.tr/tez.htm> 16/06/2008 21:27)
- Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Uçar, K. Ö. D. (2001) *Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkiliğinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Niğde Üniversitesi, Niğde
- Uğuz, S. (2006) *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmenler Tarafından Algılanma Biçimi ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar ,
- Ulusal Okuma Paneli (2000) *Five Components of Reading Instruction Frequently Asked Questions* (http://www.nwrel.org/learns/resources/toolkit/NationalReadingPanel_FAQ.pdf 06.09.2007 23:45)
- Ünal, E. (2006) *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir
- Wellmann, J. J. (2006) *The Effects of A Systematic, Explicit Literacy Program the Reading Performance of Kindergarten Students*, California University ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 14. 09.2007 19:20)
- Windmueller, M. P. (2004) *Early Reading Predictors of Literacy for English Learners: A Longitudinal Study From First Through Third Grades* ([http:// proquest.umi.com](http://proquest.umi.com) 28.09.2007 19:07)
- Yaman, B. (2005) *Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi*, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt:14, Sayı:2, s.465-482

- Yıldırım, K. (2007) “*Yazılı Program*” ve “*Uygulanan Program*” Kavramları Açısından *Ses Temelli Cümle Yöntemi*”nin Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:175, Yaz 2007
- Yılmaz, Ö. (2006). *Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Doğru Okuma Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Yılmaz, M. (2000) *İlköğretim Okulları Dördüncü sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

EKLER

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

14 Aralık 2007

Sayı :B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 46584
Konu :Dudu KAYA'nın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi :a)28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b)Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 04/12/2007 tarihli ve 3996 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında; Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Dudu KAYA'nın "**Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması**" adlı tez çalışmasına yönelik "**Okuduğunu Anlama Testi**" konulu anket çalışması için hazırlanan anketi ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu anketin ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Müdür

OLUR

13./12/2007

Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



35268 Konak / İZMİR
Tel : (0232) 483 89 11
Fax : (0232) 489 30 69
<http://izmir.meb.gov.tr>
arqe35@meb.gov.tr



EK-2**4. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ****Adı- Soyadı:****Okulu:****Sınıfı:****Kız 0****Erkek 0**

Yönerge: Sevgili öğrenciler, bu test sizlerin okuduğunu anlama seviyelerini belirlemek için hazırlanmıştır. Metinleri ve soruları acele etmeden ve dikkatli bir biçimde okuyunuz. Her sorunun yalnız bir doğru cevabı vardır. Sorulara ait cevap şıklarından en çok emin olduğunuz şıkkı işaretleyiniz. Cevaplanmamış soru bırakmayınız. Başarılar dilerim.

Dudu KAYA

Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim A.B.D

Sınıf Öğretmenliği B.D

Yönerge: 1., 2. ve 3. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

UÇURTMA

Tekin ve arkadaşları Yusuf, Nuri ve Kemal ile uçurtma yapmak istiyorlardı. Uçurtma yapma işine para biriktirmekle başladılar. Gerekli parayı toplayınca hemen çarşıya gittiler. Araç gereçleri alıp eve döndüler. Tekinler' in evinde toplandılar. Uçurtmayı yapmaya başladılar. Akşam olunca dağıldılar. Arkadaşları gidince Tekin uçurtmayı aldı. Bir kere daha çitaların arasındaki uzunluğu ölçmek istiyordu. Annesi Tekin'i uyarıp uçurtmayı yerine koymasını istedi. Eğer uçurtmaya bir şey olursa arkadaşlarının üzüleceğini söyledi. Ertesi gün yine Tekinler' de toplandılar. Uçurtma yapımına devam ettiler. Uçurtmaya kağıt toplama işini Yusuf'la Tekin yapıyordu, Nuri'yle Kemal de kuyruğunu hazırlıyordu. Uçurtma tam düşledikleri gibi olmuştu. İşleri bittiğinde hava kararmak üzereydi. Uçurtmayı duvara asıp dağıldılar. Ertesi gün okul çıkışı Nuri, Kemal ve Yusuf annelerinden izin almak için evlerine gittiler. Tekin eve geldiğinde annesi evde yoktu. Bahçede uçurtmayı şöyle bir uçurup denemek istedi. Hava hafif esintiliydi. Yumaktaki sicimi çözüp yavaş yavaş salmaya başladı. Birkaç adım atıp ipi biraz daha salıp yeniden koşuyordu. Uçurtma birkaç kez yere vurdu. Sonra biraz havalandı. Bir süre sonra uçurtma ağaç boyuna yükseldi. Ama birden ters bir esinti çıktı. Uçurtma gelip badem ağacının dallarına çarptı. Uçurtma ağaçta asılı kalmıştı. Tam o sırada kapı çaldı. Gelenler arkadaşlarıydı. Tekin bahçeye doğru koştu. Arkadaşları da Tekin'in arkasından. Sonra badem ağacındaki uçurtmayı gördüler. Tekin onu ağaçtan kurtarıp onaracağını onu affetmelerini söyledi. Hızla ağaca tırmandı. Uçurtmaya ulaştığında arkadaşları bahçe kapısından çıkmıştı. Utanç ve pişmanlıkla arkalarından bakakaldı.

Uçurtma, Gülten Dayıoğlu (Kısaltılmıştır)

1- “Kâğıt kaplama işini Yusuf'la Tekin, kuyruğunu ise Kemal'le Nuri yapıyordu.” cümlesi aşağıdakilerden hangisini gösterir?

- A) İşbirliğinin önemli olduğunu.
- B) Paylaşmayı sevdiklerini.
- C) İş bölümü yaptıklarını.
- D) İşleri bir kişinin yaptığını.

2- Uçurtmayı ağaçta gören arkadaşlarının karşısında Tekin' in hissettiği duygu aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A) Pişmanlık
- B) Üzüntü
- C) Utanç
- D) Kızgınlık

3- “Uçurtma tam düşledikleri gibi olmuştu.” cümlesindeki “düşledikleri” kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi yazılırsa cümlenin anlamı değişmez?

- A) Hayal ettikleri
- B) Düşündükleri
- C) Tasarladıkları
- D) Bildikleri

Yönerge: 4., 5.,6. ve 7. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

Bir Başarının Örnek Hikâyesi

Bir gün okuldan geldi, kitaplarını yere fırlattı. Yukarı, odasına koşup kapıyı kapattı ve ağlamaya başladı... Okulunu bitirmesine iki yıl kalmıştı ve en büyük düşü, basketbol takımına kabul edilmektir... Annesi odaya girdi ve “Neler oluyor?” diye sordu. “Takıma giremedim.” diye cevap verdi küçük çocuk. “Bana sen küçüksün dediler...” annesi bunun üzerine kolunu oğlunun boynuna doladı: “Bak önemli olan senin küçük olman değil, takımda yer almayı çok istemendir” dedi. Annesi bunu söyledikten sonra odadan çıktı. Onun bu sözleri duymaya ihtiyacı vardı. O an kendini hiç olmadığı kadar güçlü hissetti. Ertesi sabah çalışmaya başladı. Erkenden kalkıp antrenmana gitti. Her sabah, her akşam, her gün, her hafta... Yağmur, kar demeden... Çalışırken sözleri tekrarladıkça içindeki ateş de giderek büyüdü büyüdü... Bir yıl sonra takım için seçmelere yeniden başlandı. Bu kez güçlüydü. Takımın kaptanı, ondan çok etkilenmişti. Onu o yıl takıma aldı. Bir sonraki yıl yine takımdaydı ve o sezon yurt dışından da teklifler almaya başladı... Önce amatör kulüplerde oynadı, çok geçmeden profesyoneller arasına tırmandı. İçindeki ateş yandıkça o ateşin kendisini daha yükseklerle taşıdığını duyumsuyordu. Daha yükseklerle, daha yükseklerle tırmanmaya başladığı yolda, önünde artık hiçbir engel yoktu. Hiçbir şey durduramıyordu onu... O bugün basketbolda bir dünya yıldızı.

Bora Çınarcı (Kısaltılmıştır)

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı MEB

4 - Metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılabilir?

- A) Herkes istediği alanda başarılı olabilir.
- B) Başarmak için uygun zaman beklenmelidir.
- C) Başkalarının fikirleri bizim için önemlidir.
- D) Başarılı olmak için istekli olmak gerekir.

5- Metne göre aşağıdakilerden hangisi çocuğun takıma girmesinde diğerlerinden daha etkili olmuştur?

- A) Sürekli çalışması.
- B) Takıma girmeyi çok istemesi.
- C) Kendi yeteneklerini fark etmesi.
- D) Takıma girememesi.

6-Okuduğunuz öykünün ana fikri nedir?

- A) Başarmak için istemek ve çalışmak gerekir.
- B) Her işin belli bir zamanı vardır.
- C) Basketbol oynamamız için yaşımızın büyük olması gerekir.
- D) Başkalarının başarılarından örnek almalıyız.

7- “İçindeki ateş yandıkça” ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?

- A) Başarma isteği.
- B) Basketbol sevgisi.
- C) Başkalarını geçme hırısı.
- D) Çalışma azmi.

Yönerge: 8. ve 9. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

Bir gün örümcek, ipek böceğine şöyle demiş:

- İpek böceği kardeş! Sen birazcık koza yapmak için günlerce uğraşıyorsun. Ben ise duvarı birkaç saatte tülbent gibi dokuyorum. İpek böceği ona şu cevabı verir:
- Evet örümcek kardeş! Sen kısa zamanda çok iş yapıyorsun fakat yaptığın işin kimseye yararı olmuyor. Ağır yapıyorum ama sanatımı güzel kullanıyorum. İnsanlar benden faydalaniyor.

Zambak Yayınları

8- Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Önemli olan kısa zamanda çok iş yapmaktır.
- B) Yaptığımız işin miktarı değil faydası önemlidir.
- C) İşimizi her zaman en iyi şekilde yapmalıyız.
- D) Yararlı işler kısa sürede yapılmalıdır.

9- Aşağıdakilerden hangisi metinden çıkarılamaz?

- A) Örümcek zararlı bir hayvandır.
- B) Koza yapmak uğraştırıcı bir iştir.
- C) Her canlının farklı bir işi vardır.
- D) İpek böceği sabırlı çalışmaktadır.

Yönerge: 10., 11. ve 12. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

Konfiçyus'a sordular:

- Bir ülkeyi yönetmeye çağrılıydınız yapacağınız ilk iş ne olurdu?

Büyük filozof şöyle cevap verdi:

- Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başladım.

Ve dinleyenlerin hayret dolu bakışları karşısında sözlerine şöyle devam etti.:

- Dil kusurlu olursa sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılamazsa yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılamazsa töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.

Ömer Asım Aksoy Yazma Sanatı

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı MEB Yayınevi

10- Konfiçyus neden ilk önce dili gözden geçirir?

- A) Dil alanında uzman olduğu için.
- B) Dildeki bozuklukların diğer tüm sorunların asıl nedeni olduğu için
- C) Filozof olduğu için.
- D) Dili düzeltmek için.

11- Dilin kusurlu olması hangisine yol açmaz?

- A) Düşüncenin iyi anlatılamamasına.
- B) Töre ve kültürün bozulmasına.
- C) Adaletin bozulmasına.
- D) Ahlakın bozulmasına.

12- Konfiçyus'un verdiği cevap neyi gösterir?

- A) Yönetim konusunda tecrübeli olduğunu.
- B) Filozof olduğunu.
- C) Dile önem verdiğini.
- D) Çalışkan birisi olduğunu.

Yönerge: 13., 14. ve 15. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

Gerçek dostluk, inanç, sevgi, saygı ve güven karışımı bir kavramdır. Bir başkasının sorununu kendi sorunuymuş gibi benimseyip yardıma koşabilmektir. Birlikte ağlayıp, birlikte gülebilmektir sırasında. Ve yine sırasında dostun gözyaşlarını silip gülümsetebilmektir.

“Felaketiniz dostlarınızı sizden uzaklaştırır.” diye acı bir söz vardır. En kara gününüzde üzüntülerinizi paylaşabilen kimse, bu tür sözlerin çok ötesinde kalır. İnsanların birbiri üzerine basıp geçerek yükselmeye kalktıkları, kişisel çıkarlarının yarıştığı günümüzde bile gerçek dostlara rastlanabiliyor. “Bunu senin için yaptım” demeden yapıyor, içtenlikle; yaptığını başınıza kakmıyor. Bu davranış, soluk alır gibi, güneşlenir gibi, yaşam yeniden doğar gibi, öylesine içten, öylesine sade, öylesine güzel...

Suna Tanaltay (Önce Sevgi Vardı) (Kısaltılmıştır)

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı MEB Yayınevi

13- Metinde geçen “Felaketiniz dostlarınızı sizden uzaklaştırır.” cümlesine en uygun atasözü hangisidir?

- A) Dost acı söyler.
- B) Dost başa düşman ayağa bakar.
- C) Düşenin dostu olmaz.
- D) Dostun attığı taş baş yarmaz.

14- Metne göre dost aşağıdaki özelliklerden hangisini taşımaz?

- A) Dostu için fedakârlık yapabilmek.
- B)Yaptığını başa kakmadan sade ve içten davranmak.
- C) Birbiri üzerine basarak yükselmeye kalkmak.
- D) Kötü günlerinde üzüntülerini paylaşmak.

15 – Aşağıdakilerin hangisi metinden çıkarılamaz?

- A) Dostlar iyilikleri karşılıksız yaparlar.
- B) Gerçek dostluklar gün geçtikçe azalıyor.
- C) Dostluklarda paylaşım önemlidir.
- D) Dostlar zor zamanlarda yanımızda olanlardır.

Yönerge: 16. ve 17. Soruları Aşağıdaki Metne Göre Yanıtlayınız.

Günlük hayatta elektrik ve motor gücüyle çalışan çok sayıda araç gereçten yararlanıyoruz. Bilgisayarlar çok yaygın bir hale geldi. Çok hızlı ulaşım ve iletişim araçları gelişti. Uzayda çeşitli araştırmalar yapılıyor. İnsanların sürekli kalabilecekleri uzay istasyonları kurmak için çalışıyorlar. Bunlar ilk akla geliverenler. Bunların tamamı bilimle gerçekleşmektedir. Fakat bilim her zaman iyi yönde kullanılmıyor. Son yılların güncel konularından biri de nükleer güçtür. Bu güç özellikle savaş araçları üretiminde kullanılıp geliştiriliyor. Ancak bilim olumlu yönde kullanılmalı, gerçek amacından saptırılmamalı. Çünkü bilim yolundan ayrılmak insanlığın gelişmesini engeller.

Zambak Yayınları

16- Bilim olumlu yönde kullanılmadığında ne olur?

- A) İnsanlığı gelişmesini engeller.
- B) Bilimsel gelişmeler durur.
- C) İnsanların bilimsel çalışmalara güveni kalmaz.
- D) Bilim adamları yetişmez.

17- Aşağıdakilerden hangisi metnin ana fikridir?

- A) Bilimsel çalışmalar devam etmektedir
- B) Bilimsel gelişmeler insanlık için faydalıdır.
- C) Bilimsel gelişmeler günlük hayatımızı kolaylaştırır.
- D) Bilim iyi yönde kullanılırsa yararlı olur.

ÖZGEÇMİŞ

- Adı Soyadı** : Dudu KAYA
- Ana Adı** : Fatma
- Baba Adı** : Mehmet
- Doğum Yeri ve Tarihi** : Afyon 01.09.1982
- Lisans Eğitimi ve Mezuniyet Tarihi** : Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü - 2004
- Çalıştığı Yer ve Adresi** : 30 Ağustos İ.Ö.O Beğilli / Denizli
- Bildiği Yabancı Dil** : İngilizce (2004 Mart ÜDS- 53)