

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİ İLE GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Diler Ayvaz Sivri

Zonguldak 2016

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA
BECERİLERİ İLE GÖRSEL ALGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Diler Ayvaz Sivri**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Aysel Memiş**

Zonguldak 2016

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ


TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 2009528202002 numaralı Diler Ayvaz Sivri'nin hazırladığı “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ile Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 11/01/2016 Pazartesi günü saat 13:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına oybirliğiyle karar verilmiştir.

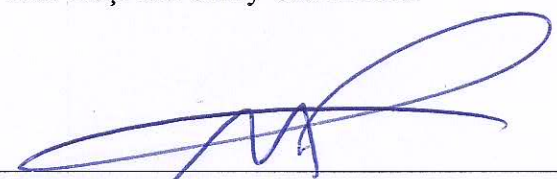
Başkan


Doç. Dr. Aysel MEMİŞ (Danışman)

Üye

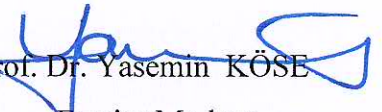

Yrd. Doç. Dr. Olcay ÖZDEMİR

Üye


Yrd. Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

11/02/2016


Prof. Dr. Yasemin KÖSE
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Başlığı	:	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri ile Görsel Algı Düzeylerinin İncelenmesi
Tez Yazarı	:	Diler Ayvaz Sivri
Tez Danışmanı	:	Doç. Dr. Aysel Memiş
Tez Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans Tezi, 2016
Sayfa Adedi	:	126

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve görsel algı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama modeline göre tasarlanan çalışmanın örneklemini, Zonguldak iline bağlı Kozlu ilçe merkezinde, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında üç devlet okulunda öğrenim gören 168 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma becerileri “Yanlış Analizi Envanteri”, görsel algı düzeyleri ise “Gelişimsel Görsel Algı Testi-2” (Developmental Test of Visual Perception-2) ile belirlenmiştir. Veriler SPSS 22.0 programına uygun şekilde kodlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun endişe düzeyinde olduğu görülürken, otuz dört öğrencinin öğretim düzeyinde olduğu, serbest okuma düzeyinde öğrenci olmadığı tespit edilmiştir. Okuma düzeylerinde cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunurken, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık yoktur. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları, okul öncesi eğitim almayanlardan daha yüksektir, ayrıca okul öncesi eğitim alan öğrenciler sesli okumada da, bu eğitimi almayan öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır. Anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artmış, okuma hatası puanları azalmıştır. Öğrencilerin görsel algı düzeylerinin ortalama üstü seviyede olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma, baba eğitim durumlarıyla görsel algı arasında anlamlı farklılık bulunmazken, anne eğitim durumu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görsel algı düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin görsel algı düzeyleri arttıkça okuma hızı, okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, Görsel Algı, DTVP-2, İlkokul Birinci Sınıf Öğrencileri.

ABSTRACT

Institution	: BEU Institute of Social Sciences, Department of Classroom Teaching
Title of Thesis	: The Analysis of Reading Skills and Visual Perception Abilities of First Grade Students
Author of Thesis	: Diler Ayvaz Sivri
Thesis Advisor	: Associate Professor Dr. Aysel Memiş
Thype of Thesis, Year	: MSc. Thesis, 2016
Total Number of Pages	: 126

In this study, reading abilities of first grade students have been evaluated in terms of various variables (gender, whether they attended to preschool or not and the educational background of their parents) identifying their reading skills and visual perception levels. In addition, the relationship between reading abilities as well as their reading skills and the visual perception levels has been identified 168 first grade students studying at Public Primary School during 2013-2014 Education Year have constituted the sample of this study designed according to the survey model in Kozlu, Zonguldak. The students' reading achievement and reading skills have been determined by "Mistake/Error Analysis Inventory" and their visual perception levels have been determined by "Developmental Test of Visual Perception-2". The datas have been properly coded for SPSS 22.0.

As a result of this study, the majority of student has been identified at the level of anxiety while the rest has been at the instructional level, it is also seen that there is no student at an independent level. In relation with their reading abilities, there has been a significant difference in terms of gender and educational background of their parents, while there hasn't been any significant difference depending on preschool education. It has been also determined that when their parents have higher educational level, students get better points from the reading rate and reading comprehension and so their reading mistake points decrease. Their visual perception abilities are higher than the average. It has been seen that there is a meaningful difference between the levels of visual perception and students' readings.

Key Words: Reading Skill, Visual Perception, DTVP-2, First Grade Primary School Students.

ÖNSÖZ

Lisans eğitimimden beri örnek aldığım, bana öğretmenlik mesleğini sevdiğini, derslerini severek dinlediğim, yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca beni destekleyen, yönlendiren ve bilgi birikimini benimle paylaşan, bu süreçte birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum sevgili danışmanım Doç. Dr. Aysel MEMİŞ'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezime verdiği önerileriyle katkı sağlayan Yard. Doç. Dr. Olcay ÖZDEMİR'e ve Yard. Doç. Dr. Turgay ÖNTAŞ'a çok teşekkür ederim.

Bu satırları yazmamı sağlayan, ana sınıftan, yüksek lisans eğitimime kadar yetişmemde emeği geçen tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca içtenliği, umut veren konuşmalarıyla ve çevirilerde tezime yaptığı katkılarla bana destek olan sevgi dolu, değerli dostum, İlknur GÜMÜŞ'e, mutluluk veren arkadaşlarım Gülhan ÜZMEN, Duygu YILMAZ GÖKÇE, Emine YENER, Nihal BERİŞ ALABAŞ, Aybuke ÇOBAN, Serpil İNAN YANIK, Gökçe AKSU, Seçil ACAR'a; anketleri uygulama sürecimde yardımcı olan Sevgi DELİACI'ya; tez sürecim boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen değerli müdürlerim Fazıl ETİKE'ye, Osman MENTEŞE'ye ve Uzungüney İlkokulu'nda görev yapan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında desteklerini esirgemeyen, anketlerimi uygulamamda yardımcı olan Hale ŞAHİN başta olmak üzere, Kocatepe İlkokulu, Kılıç İlkokulu, Atilla İlkokulu, Sivriyer Şehit Engin Aydın İlkokulu öğretmen ve idarecilerine teşekkürlerimi sunarım.

Çalışkanlığı ile örnek aldığım ailemizin doktoru sevgili ablacığım Dilek MALKOÇ'a, gözümün nuru, mutluluk kaynağım olan canım yeğenim Elif Deniz MALKOÇ'a, yaşamımın her anında desteğini hissettiğim, anne dediğimde yüreğimi sızlatan, fedakâr anneciğim Feride AYVAZ'a ve SİVRİ ailesine tüm kalbimle teşekkür ederim.

Tezimin gizli kahramanı, tezimin yazımının tüm süreçlerinde bana verdiği desteği kelimelerle tarif edemeyeceğim, sevgili eşim, hayat arkadaşım Ekrem Mert SİVRİ'ye sevgisi, ilgisi, sabrı ve yardımı için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde ve hayatımın her döneminde kendinden önce bizi düşünen, motive eden, canımın canı, başımın tacı babacığım Hayri AYVAZ' a adanmış bir tezdur...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	7
1.4. Alt Problemler	7
1.5. Sayılıtlar	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1.Okuma Becerisi	11
2.1.1. Okuma Düzeyi	12
2.1.2.Okuma Hızı	13
2.1.3.Okumada Hata.....	15
2.1.4.Okuduğunu Anlama	16
2.2.Okuma Türleri.....	18
2.2.1.Sesli Okuma	19
2.2.2. Sessiz Okuma	20
2.3. Görsel Algı.....	21
2.3.1.Görsel Algı Alanları.....	24
2.3.1.1. El-Göz Koordinasyonu	24
2.3.1.2. Mekânda Konum.....	25
2.3.1.3.Kopyalama	26

2.3.1.4. Şekil- Zemin.....	26
2.3.1.5. Uzamsal İlişkiler	27
2.3.1.6. Görsel Tamamlama	27
2.3.1.7. Görsel-Motor Hız.....	27
2.3.1.8. Şekil Değişmezliği	28
2.4.Görsel Algı ve Okuma İlişkisi	28
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
3.1. Okuma Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	31
3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	37
3.2. Görsel Algı Düzeyi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	41
3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	41
3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	49
3.3. Okuma Becerisi ve Görsel Algı Düzeyi ile İlgili Araştırmalar.....	50
3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	50
3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	52
4. YÖNTEM.....	56
4.1. Araştırmanın Modeli	56
4.2. Evren ve Örneklem	56
4.3. Veri Toplama Araçları	58
4.3.1.Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (DTVP-2)	58
4.3.2.YanlıŞ Analizi Envanteri	63
4.3.3. Öğrenci Tanıma Formu	66
4.4. Uygulama Süreci	66
4.5. Verilerin Analizi.....	67
5. BULGULAR	69
5.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri	69
5.2. Okuma Düzeyi ve Cinsiyet	69
5.3. Okuma Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu.....	70
5.4. Okuma Düzeyi ve Anne Eğitim Durumu.....	70
5.5. Okuma Düzeyi ve Baba Eğitim Durumu	71
5.6. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları	72

5.7. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları	73
5.8. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	74
5.9. Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	75
5.10. Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası.....	77
5.11. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri	78
5.12. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri.....	79
5.13. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri	80
5.14. Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri	81
5.15. Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri	82
5.16. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerine Göre Görsel Algı Düzeyleri.....	84
5.17. Genel Görsel Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası	85
5.18. Motor-Bağımsız Görsel Algı ile Okuma hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası.....	86
5.19. Görsel-Motor Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası.....	88
SONUÇ.....	90
KAYNAKÇA	106
EKLER.....	117
Ek 1: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları	117
Ek 2: Araştırmada Kullanılan Okuma Metinleri.....	124
Ek 3: Araştırmada Kullanılan Öğrenci Tanıma Formu.....	126

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1:	Okuma Hızını Etkileyen Faktörler.....	14
Tablo 4.1:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	57
Tablo 4.2:	Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı..	57
Tablo 4.3:	Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	57
Tablo 4.4:	Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	58
Tablo 4.5:	GGAT-2 Genel Boyut ve Alt Testleri.....	60
Tablo 4.6:	GGAT-2 Ölçeğindeki Alt Testlerin Standart Seviyelendirilmesi.....	61
Tablo 4.7:	GGAT-2 Ölçeğindeki Ana Bölümlerin Seviyelendirilmesi.....	61
Tablo 4.8:	Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu	64
Tablo 4.9:	Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri	65
Tablo 5.1:	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri	69
Tablo 5.2:	Okuma Düzeyi ve Cinsiyet	69
Tablo 5.3:	Okuma Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	70
Tablo 5.4:	Okuma Düzeyi ve Anne Eğitim Durumu	71
Tablo 5.5:	Okuma Düzeyi ve Baba Eğitim Durumu	71
Tablo 5.6:	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları	72
Tablo 5.7:	Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	73
Tablo 5.8:	Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	74
Tablo 5.9:	Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	76
Tablo 5.10:	Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları.....	77
Tablo 5.11:	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri	78
Tablo 5.12:	İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Alt Test Düzeyleri ...	78
Tablo 5.13:	Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri	79

Tablo 5.14: Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri.....	80
Tablo 5.15: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri..	81
Tablo 5.16: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri ..	83
Tablo 5.17: Okuma Düzeylerine Göre Görsel Algı Düzeyleri	84
Tablo 5.18: Genel Görsel Algı ve Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası	85
Tablo 5.19: Motor-Bağımsız Görsel Algı ve Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası	87
Tablo 5.20: Görsel-Motor Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası	88

KISALTMALAR LİSTESİ

A.B.D.	: Anabilim Dalı
Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Analysis of Variance
DTVP-2	: Developmental Test of Visual Perception-2
EGK	: El-Göz Koordinasyonu
F	: Frekans
GGA	: Genel Görsel Algı
GGAT-2	: Gelişimsel Görsel Algı Testi-2
GMA	: Görsel-Motor Algı
GMH	: Görsel-Motor Hız
GT	: Görsel Tamamlama
GVP	: General Visual Perception
GVPI	: General Visual Perception Quotient
K	: Kopyalama
MBGA	: Motor-Bağımsız Görsel Algı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MK	: Mekânda Konum
MRP	: Motor-Reduced Visual Perception
MRPQ	: Motor-Reduced Visual Perception Quotient
N	: Toplam Veri
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
ŞD	: Şekil Değişmezliği
ŞZ	: Şekil-Zemin
Uİ	: Uzamsal İlişkiler
VMI	: Visual-Motor Integration
VMIQ	: Visual-Motor Integration Quotient

GİRİŞ

Okuma zihinde gerçekleşen karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle okumayı tarif etmek ve üzerinde çalışmalar yapmak oldukça zordur. Günümüzde okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen işlevsel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre şekillenmesi düşüncesi bütün gelişmiş toplumlarca kabul görmektedir (Akyol, 2003:13).

Okuma eğitimin temel yapı taşıdır. İlkokul birinci sınıfta eğitim-öğretim faaliyetlerinde zamanın büyük bir bölümü okuma becerilerine ayrılır. İyi okuyamayan, okuduğunu anlayamayan bireylerin süreçte başarısız olması da muhtemeldir (Lucas, 2008:3).

İnsan doğumdan itibaren bütün hayatı boyunca duyuları yoluyla çevresinde olanları anlamak, yorumlamak ve kendisini yeni durumlara uydurmak için algıyı kullanır. Algı, okuma yazma sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Şekilleri, sözcükleri ve cümleleri doğru algılamak son derece önemlidir (Güneş, 2002). Hemen hemen her davranışımızda bulunan görsel algı, görsel uyarıcılar vasıtasıyla bilgi edinme ve bu bilginin tanımlandırılması olarak açıklanmaktadır (Akçin, 1993:12). Görsel algılama alanında sıkıntı yaşayan çocukların, okumayı öğrenme sürecinde de zorlanacakları, dolayısıyla akademik başarılarının kendilerinden beklenen seviyede olmayacağı söylenebilir (Duru, 2008:1).

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelendiği bu araştırma altı ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, problem durumundan kısaca bahsedilerek araştırmanın amacı, önemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve sayıltıları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, konu ile ilgili şu ana kadar çalışılmış araştırmalar incelenmiş, üçüncü bölümde konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizinde izlenecek istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Beşinci bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların analizine yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın değişkenlerine ait bulgular tablolandırılmıştır.

Altıncı bölümde, araştırmadan çıkan bulgular literatür dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmış, elde edilen bulguların sonucunda ortaya çıkan genel sonuçlar sıralanmış, araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. PROBLEM DURUMU

Her eğitimci, her veli ve her öğrenci ilkokulda öğretilen en önemli becerinin okuma olduğunu bilir (The Learning First Alliance, 1998:52). Başlangıçta öğrenmek için gayret sarf ettiğimiz okumayı, daha sonra hem akademik yaşamımız boyunca yeni öğrenmeler için hem de gündelik hayatımızda başarılı olmak için kullanmaya devam ederiz (Özbay, 2009:1-3). Bireylerin hayatları boyunca aldıkları eğitimler ile okuma becerileri de gelişmeye devam etmekte ve bireyler iyi okuyucu olma yolunda ilerlemektedirler. İlkokulda okuma becerilerini gerekli şekilde kazanıp yeterince geliştiremeyen bireyler, sonraki eğitim-öğretim dönemlerinde ve diğer derslerde başarısız olabilmektedirler (Akyol, 2007:2).

Okuma bireylerin değişimi için bir araçtır. Okuma becerilerinde başarılı olan insanların diğer alanlarda da başarılı olma ihtimali yüksektir (Snow vd., 1998:17). İlk okuma yazma öğretiminin başarılı olması, çocuğun okula ve hayata bakış açısını da etkiler. Bu alanda başarılı olamayan birey, okuldan soğur; diğer insanlara bakışı değişir, karamsar duygulara kapılabilir. Oysa başarılı olanlar, kendilerini daha güçlü ve güvenli hissederler. Bu duygu, onların okul başarıları ve hayata uyumları üzerinde çok olumlu bir tesir bırakır. Bu bakımdan ilk okuma ve yazmayı iyi öğrenen çocuklar, bütün öğrenim yaşamlarını bir ölçüde, güvence altına almış olurlar (Binbaşıoğlu, 2004:1-2).

Okulun en önemli görevi öğrencilere okumayı sevdirmek ve okumayı bir beceri hâline getirmektir. Okuma alışkanlığı kazanmak ve okuma becerilerini geliştirmek özellikle ilkokul çağında gerçekleşmektedir. İlkokul çağında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek, onların anlayan, eleştiren, tartışan, düşünen ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları hedeflenmektedir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111). Çocuğun herhangi bir zihinsel, duyuşsal ya da duyuşsal bir problemi olmamasına rağmen okumayı öğrenemediği veya okuma güçlüğü yaşadığı durumlarda okuma sürecinde rol oynayan psikolojik süreçlere yönelmenin ve bunların işlemeyle ilgili herhangi bir aksaklığın varlığının araştırılmasında yarar vardır. Okuma sürecinde rol oynayan

psikolojik süreçler arasında görsel algılama, işitsel algılama, hafıza, dikkat ve dil becerileri sayılabilir. Bunların herhangi birinde çıkabilecek bir aksaklık okumayı olumsuz yönde etkileyecektir (Akçin, 1993:18). Okumayı öğrenme sürecindeki bir çocuk yazılı olan harf, kelime, noktalama işaretlerini doğru olarak ayırt edebilmek için yaşına uygun görsel algı becerilerine sahip olmalıdır (Duru, 2008:16). Mekân ilişkilerinin algılanması aynı zamanda, şekil-zemin ayırımı da içermektedir. Mekân ilişkilerinin algılanması iki ya da daha fazla nesnenin kendisi ve diğerleriyle olan ilişkilerini algılama olarak tanımlanabilir. İlk okumayı öğrenmede mekân ilişkilerinin algılanması, şekil-zemin ilişkisi gibi becerileri de gerektirdiğinden, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı konusundaki başarısızlıklarının doğrudan doğruya ilk okuma-yazma öğretimini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle görsel algı düzeyi zayıf olan öğrencilerde daha fazla okuma-yazma hatasına rastlanır (Ferah, 2007:104). Çocuğun okuma öğreniminde başarılı olabilmesi ve kâğıt üzerinde yazılı olan ses ve sözcükleri ayırt edebilmesi için gerekli olan görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. Genel olarak araştırmacılar, algıya bağlı sorunlar yaşayan ve öğrenme güçlüğü gösteren çocukların erken yaşta fark edilememeleri ve tedavi edilmemeleri halinde ileride ciddi öğrenme güçlükleri ve buna bağlı bozukluklar yaşayacakları konusunda görüş birliği içerisindeyler (Sağol, 1998:5). Benveniste (1962:42), görsel algı ve okuma ilişkisine ana sınıfında ve ilkokul birinci sınıfta önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça görsel algılama ve okuma başarısı arasındaki ilişki azalmaktadır.

Görsel algılama görsel uyarıyı tanıma, ayırt etme ve daha önceki tecrübelerle ilişkilendirerek yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Görsel algılama yalnızca iyi görme yeteneği olmayıp aynı zamanda bir düşünme işlemidir ve bir dizi zihinsel işlemlerin sonucudur (Tuğrul vd., 2001:3-4). Öğrencilerin okuma eğitimini erken yaşlarda başlatmak ve üzerinde ciddiyetle durmak, öğrencilerin algılama yeteneklerinin gelişiminde büyük bir öneme sahiptir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Görsel algılama süreçlerini de içeren okuma, oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yaşanan görsel algı hatalarının bireyin okumayı öğrenme, okuma ve

dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. İlkokul eğitiminin ilk yılında okuma düzeyi, okuma becerisi ve görsel algı düzeyinin tespiti, çocuğun daha sonraki eğitim-öğretim hayatı açısından gerekli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) açısından incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Okul yaşantısının en önemli kazanımlarından biri temel dil becerilerinden biri olan okumanın öğrenilmesidir. İlkokul birinci sınıfta öğrenciler ilk okuma yazmadan gerçek okumaya geçiş yaparlar (Snow vd., 1998:81). Başlangıçta okumayı öğrenerek önemli bir aşama kaydeden birey, daha sonra okumayı yeni öğrenmeler için kullanarak akademik gelişimini sürdürür. Yapılan araştırmalar da bu konuya dikkat çekerken okuma düzeyi ile diğer derslerdeki başarı arasında önemli bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Kanmaz, 2012;Çaycı ve Demir, 2006). İlk okuma yazma öğretiminde başarılı olan öğrencilerin, öncelikle okul başarısı, daha sonra da yaşam başarısı olumlu etkilenecektir (Çelenk, 2006:14).

OECD ülkeleri öğrencilerin okuma becerilerini uluslararası düzeyde belirlenmesini gündeme getirmiş ve PISA Projesi oluşturulmuştur. PISA (The Programme for International Student Assessment) Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı, OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkelerindeki 15 yaş grubundaki öğrencilerin “günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar için ne kadar hazırlıklı yetiştirildiklerini saptamak” amacını taşımaktadır. PISA 2012’de ülkemiz öğrencileri üst düzey okuma-anlama becerilerini içeren altıncı seviyede yüzde birin altında iken, öğrencilerin yüzde elli ikisi daha düşük seviyeler olan ikinci düzey ve altında yer almaktadır. Bu sonuç itibarıyla ülkemizin okuma-anlama becerilerinde OECD ülkelerinden çok geride olduğu görülmüştür (Şirin ve Vatanartıran, 2014:27).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA) 2001 yılında yaptığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye'nin de içinde bulunduğu 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilkokul dördüncü sınıftaki öğrencilerin okuma alışkanlıkları, okuma becerileri, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin sınıf içerisinde uyguladıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular, uluslararası standart anketlerle ve testlerle belirlenmektedir. Sonuçlar projeye katılan ülkelerin bilgileri ile karşılaştırılarak farklılıklar ve benzerlikler belirlenmektedir. 2001 PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) sonuçlarına göre, Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencileri 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin aldığı puan, uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür. PIRLS 2001'de değişik dilimlere ait verilen 24 örnek sorunun hepsinde Türkiye, uluslararası ortalamanın belirgin derecede aşağısında yer almıştır (EARGED, 2003). Bu veriler incelendiğinde ilkokul birinci sınıf düzeyi, etkili okuma becerilerinin kazanılması yolunda “okuma edimine başlangıç” aşamasında olmasından ve okuma gelişiminin diğer aşamalarına bir zemin teşkil etmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Akçin, 1998:7).

Görsel algılama insanın neredeyse tüm davranışlarında bulunmaktadır. Çocuklar, görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde okumayı, yazmayı ve hesap tutmayı öğrenmektedirler. Görsel algılama problemleri olan çocuklar öğrenmede akranlarından geri kalacaklardır. Mekânda konum algısı zayıf olan çocuk objelerin ve yazılı simgelerin kendisi ile ilişkilerini tam olarak göremez. Hareketlerinden emin değildir. Mekân ile konum ilişkilerini belirten sözcükleri anlamada problemler yaşar. Özellikle okuldaki ilk ödevlerinde sesleri, sözcükleri, tümceleri, sayıları ve resimleri iyi göremediğinden sık hatalar yapar. Örneğin, b harfi d; p harfi ç; ev sözcüğü ve; 6 rakamı 9; 24 ise 42 olarak algılanır. Bu sebeple okuma, yazma ve hesap yapmada birçok güçlüğü olacaktır (Reinartz ve Reinartz, 1975 akt. Sağol, 1998:5). Görsel algı, sembolleri tanıma ve çizim ile ilişkili olan okuma ve öğrenme becerileri için anahtar niteliğindedir (Yu, 2012:292). Okumanın temel basamağını oluşturan sözcüklerin ve harflerin görsel analizi görsel algılamayı gerektirir. Okuyan kişi harf ve sözcükleri ancak doğru algıladığında doğru bir analize ulaşacaktır. Bu açıdan ele alındığında

görsel algılama, okuma sürecinin doğru işlenmesi yolunda önemli role sahip etkenlerden biri olma özelliği kazanmaktadır (Akçin, 1993:11).

Bu araştırma, ilkokul birinci sınıflarda okuma becerilerinin belirlenmesini, ilk okuma sürecindeki görsel algılamaya dayalı hataların bilinmesinin önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Yapılan alan yazın taramasının sonucunda, ülkemizde birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.3. Problem Cümlesi

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ile görsel algıları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Alt Problemler

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları) cinsiyete, okul öncesi alma durumuna, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri, okuma becerilerine (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası) göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Sayıtlar

Öğrencilerin okuma becerileri (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama, okumada hata) “Yanlış Analizi Envanteri” ile görsel algı düzeyleri ise “Gelişimsel ve Görsel Algı Test-2” (Developmental Test of Visual Perception-2) ile

belirlenebilir. Uygulamaya katılan öğrencilerin verdikleri cevapların var olan görsel algılama becerilerini doğru şekilde gösterdiği varsayılmıştır. “Yanlış Analizi Envanteri”nin öğrencilerin okuma düzeyini doğru şekilde ölçtüğü varsayılmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilkokul birinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen metinler, sınıf seviyelerine uygun varsayılmıştır. Velilerin “Öğrenci Tanıma Formu”na verdiği yanıtlar doğru varsayılmıştır. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler amaca uygundur.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada aşağıdaki sınırlılıklar mevcuttur:

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Kozlu ilçe merkezinde bulunan, Kocatepe İlkokulu, Kılıç İlkokulu ve Atilla İlkokulu’nda öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma becerileri Yanlış Analizi Envanteri’nin ölçtüğü alanlar ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin okuma becerileri; okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama düzeyi ve okuma hataları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada incelenen görsel algılama alanları GGAT-2’nin ölçtüğü alanlar ile sınırlıdır.
5. Öğrencilerin okuma becerileri ile görsel algı düzeylerinin incelendiği değişkenler cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okuma: Yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir (Avcıoğlu, 2000:10).

Okuduğunu Anlama: Okuduğunu anlama, okuma yoluyla elde edilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilip

okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmesi yoluyla zihinde yeni bir düşüncenin oluşturulması yani anlamın yapılandırılmasıdır (Akyol, 2008:29; Özbay, 2009:1-2).

Okuma Hızı: Çalışma sırasında öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısıdır.

Sesli Okuma: Yazıyı görme, sözcükleri fark etme, sözcüklerin görüntülerini ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir (Güneş, 2007:129).

Sessiz Okuma: Sözcükleri ve tümceleri seslendirmeksizin, gözle takip ederek yapılan okumaya denilmektedir (Güneş, 2007:136).

Görsel Algı: Görsel algılama, görsel uyarılar yoluyla bilgi edinme ve bu bilginin işlenip yorumlanmasıdır (Akçin, 1993:12).

Motor-Bağımsız Görsel Algı: Motor beceri gerektirmeyen, görsel algı becerilerini ölçmeyi amaçlar.

Görsel-Motor Algı: Motor beceri gerektiren, karmaşık el-göz koordinasyonu görevlerini içeren görsel algısal becerilerini gösterir.

El-Göz Koordinasyonu: Görmeyi vücudun hareketleri ve vücudun bölümleri ile koordine etme yeteneğidir (Mangır ve Çağatay, 1990:6).

Mekânda Konum: Algılayan kişi tarafından bir nesnenin mekân ile konum ilişkisinin algılanma durumudur.

Kopyalama: Bir şeklin özelliklerini anladıktan sonra verilen örneğe göre çizebilme yeteneğidir.

Şekil-Zemin: Birçok uyarıcı içinden seçilen uyarıcıyı algılama ve bunun üzerinde düşünme, bu uyarıcıya odaklanma ve dikkat etme şeklinde tanımlanmaktadır.

Uzamsal İlişkiler: Bu algı ikiden fazla obje arasındaki ilişkiyi ve bireyin kendisi ile bu objeler arasındaki ilişkiyi kurabilmesidir (Etker, 1977:66).

Görsel Tamamlama: Çocuklara bir şekil gösterilir ve çizimi tamamlanmamış şekiller serisinin içinden doğru şekli seçmeleri istenir (Hammill vd., 1993:5).

Görsel-Motor Hız: Çocuklar, kendilerine gösterilen örneğe bakarak, boş bırakılan yerleri uygun şekilde çizimler yaparak doldururlar. Çocukların görevi uygun çizimlere sahip işaretleri yapabildikleri zaman sürecinde işaretlemektir (Hammill vd., 1993:5).

Şekil Değişmezliği: Fiziksel uyarıdaki farklılıklara rağmen, nesnelerin görüntüleri algıda değişmeden kalır. Bu tür istikrarlılığa şekil değişmezliği adı verilir (Reinartz ve Reinartz, 1975 akt. Sağol, 1998:13).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde okuma becerileri ve görsel algı ile ilgili kavramlar açıklanacaktır.

2.1. Okuma Becerisi

Okuma insana ait temel özelliklerden olan sihirli bir süreçtir ve birçok unsurdan etkilenir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurma yani okumayı yapılandırmadır. Okuma ve okumadan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın yaşantısını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır (Akyol, 2013:33). Okumanın farklı yönleri dikkate alınarak birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların farklılık göstermesinin en önemli sebebi okumanın gözle görülmeyen karmaşık bir süreç olmasıdır. En doğru ve kısa tanımıyla okuma; yazılı sembolleri anlamlandırmak, kavramak ve yorumlamaktır (Avcıoğlu, 2000:10). Okuma algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceridir. Anadili eğitiminin girdiler ayağının birini oluşturan okuma sırasında göz ve beyin birlikte çalışır (Güteryüz, 2000:9). Okumada ön plana tanıma ve algılama çıkar. Tanıma seslerin, sözcüklerin tanınmasıdır. Duyusal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izlemektedir. Algılama esnasında bu materyal örgütlenir, anlamlandırılır hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994:13).

Okuma ile ilgili yapılan tanımlar, okumanın iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamını kavramaktır. Karmaşık bir süreç olan okuma, görme, seslendirme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçtir. Bireyin okumada başarılı olması için bu iki sürecin uyum ve koordinasyon içerisinde hareket etmesi gerekir (Özbay, 2009:5). İnsanlar okuma ile yeni kelimeler öğrenir, yeni anlayışlar kazanır, yeni hayaller kurar, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir. (Akyol, 2008:29). Stanovich'e göre (1986) okuma, öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en önemli beceridir. Bu sebeple okuma, öğrencilerin öncelikli olarak başarılı olması

gereken önemli bir öğrenme alanıdır. Bu alanda öğrenciler, ilk sınıflardan itibaren gelişimsel olarak sınıf seviyesine uygun okuma seviyesine ulaşmalıdırlar (Stanovich, 1986:362).

Okuma, öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından biridir. Okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden kendilerini geliştiremeyen öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Kanmaz, 2012:17). Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe programında da önemle vurgulanmaktadır. "Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır." (MEB, 2006:6-7).

Okuma etkinliği, gerek ilkokulda gerekse daha sonraki öğrenim yaşantısında öğrenciye gerekli olacaktır. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olması kaçınılmazdır. Bu sebeple okuma ve onunla ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler yaşamın her alanında başarılı olurlar (Çaycı ve Demir, 2006:438).

2.1.1. Okuma Düzeyi

Öğrencinin okulda öğreneceği en temel becerilerden biri ilk okuma yazmadır. Öğrencinin tüm okul yaşantısı ve başarısı, öncelikle, ilk okuma yazmada göstereceği başarıya bağlıdır. Okuma ve yazmada yeteri kadar beceri ve alışkanlık kazanamamış kimselerin yaşamı diğerlerine göre daha zor geçer. Bu konuda çocuğun ilk sınıflarda edineceği kötü bir alışkanlık, onu sürekli olarak rahatsız eder (Binbaşıoğlu, 2004:1-2).

Okuma becerisinde en önemli kavramlardan biri de okuma düzeyidir. Ekwall ve Shanker'e (1998) göre, serbest okuma düzeyinde olanlarda ritmik ve uygun bir sesle okuma, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, uygun vaziyeti (oturuş, kitap-göz mesafesi vb.) alarak okuma gibi özellikler vardır. Bunun yanında bu kişiler sessiz okumada daha hızlıdırlar, sorulara uygun ve yeterli cevaplar verirler. Dudak

hareketleri ve okurken kafa sallama hareketleri yoktur. Parmakla takip etmezler. Kelime kelime veya hece hece okuma yoktur. Ayrıca “Öğretim düzeyinin” özellikleri de genel olarak serbest düzeye uymaktadır. Özellikle öğretim sonrası ilgili materyal açısından serbest düzeye ulaşılacaktır. “Endişe düzeyinde” olan öğrencilerde ise anormal derecede gürültülü ve yüksek sesle okuma, kelime kelime okuma, parmakla takip etme, hece hece okuma, sık sık öğretmenden yardım isteme, okunan metne ilgisizlik ve okumaya devam etmede isteksizlik gibi özellikler gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin vurgulamalarında yetersizlik vardır. Noktalama işaretlerine dikkat etmezler. Dudaklarını hareket ettirirler ve kafa sallarlar. Yorgunluk belirtileri sergilerler ve esnerler (Ekwall ve Shanker 1988 akt. Akyol, 2013:106).

2.1.2. Okuma Hızı

Bir insanın okuma becerisini ölçmede kullanılan belirtkelerden biri de okuma hızıdır. Okuma hızı, temelde gözlerin hareketleri ile ilgilidir. Gözlerimizin satırlar boyunca yaptığı sıçrama ve duraklamalar ve bunların süresi okuma hızımızı etkilemektedir (Coşkun, 2003:2). Okuyucu, doğru sözcük tanıma becerisiyle birlikte metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, sözcüğü tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Sözcüğü görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir (Baştuğ, 2012:38).

Okuma hızını etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörler aşağıdaki çizelgede metinden, okuyucudan ve okuma amacından kaynaklanan farklılıklar olarak verilmiştir (Akyol, 2013:84).

Tablo 2.1: Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Metnin Özellikleri	Okuyucu Özellikleri	Okuma Amacı
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yazım şekli ▪ Cümle uzunluğu ▪ Kelimeler ▪ Fikirler ve kavramlar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kelime bilgisi ▪ Anlama yeteneği ▪ Fiziksel durum ▪ Materyale olan ilgi ▪ Ön bilgiler ▪ Okumaya hazır oluşluk 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zevk için 250-400 Kel./dak. ▪ Sınav için 150-250 Kel./dak. ▪ Özel bir bilgi için 600 Kel./dak.

Kaynak: Akyol, 2013:84.

Okuma hızını hesaplamanın çeşitli yolları vardır. Bunlardan birisi de dakikada okunan sözcük sayısının belirlenmesidir. Okunan sözcük sayısı dakika sayısına bölününce okuma hızı belirlenebilir. Okuyucu okuma hızını azaltan unsurların farkında olmalı ve ona göre hareket etmelidir (Akyol, 2013:39). Okuma hızını engelleyen ve anlamayı azaltan nedenleri Ruşen (1991:48) şöyle sıralamıştır:

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

Öğrencilerin okuma hızlarını geliştirmek için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre sesli okuma hızı ve açıklığı ilk üç yılda hızla artmaktadır. İlerleyen yıllarda sesli okuma gelişimi yavaşlamaktadır. Sesli okuma hızı dakikada 60 kelimedenden 160 kelimeye kadar çıkmaktadır. Sesli ve sessiz okuma hızı ilk iki yıl eşit ilerlemektedir ve üçüncü yıldan sonra okuma hızı artmaya başlamakta ve gelişmektedir (Gray, 1975 akt. Bay, 2010:260). Zayıf okuyucuların en belirgin özelliklerinden biri de yavaş okumadır. Okuma akıcılığı üzerine yapılan araştırmalar,

yavaş okuma okuduğunu anlama düzeyini düşürdüğü için okuma hızını artırmaya odaklanmıştır (Moats, 2001:38).

2.1.3. Okumada Hata

Ana dili öğretiminin temelini, ilkokul birinci sınıfta yapılan okuma yazma öğretimi oluşturur. Birey ilkokulda kazandığı okuma yazma becerilerini tüm yaşantısı boyunca kullanır. Okuma yazma öğretiminde yapılacak hatalar ise, bireyin öğrenim hayatı boyunca tüm derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkiler. Okuma becerisi gelişmemiş bireyler okuma esnasında çok sayıda okuma hatası yapmaktadır. Bu bireyler akıcı okuyamazlar ve okuduğunu anlayamazlar. Çünkü birey okuma sırasında dikkatini anlamaktan çok metni seslendirmeye yoğunlaştırmaktadır (Yılmaz, 2008:328).

Okuma Hataları şu şekilde özetlenebilir:

Ters Çevirmeler: Öğrenciler arasında, özellikle 1. sınıfta en sık rastlanan hatalardan birisidir. Öğrenci ya sesleri (d yerine b) ya da kelimeleri (ev yerine ve) ters çevirmektedir. Bu hatalar sıklıkla ilk okuma yazma döneminde meydana gelir ve daha sonra kaybolur. Eğer bu durum süreklilik arz ediyorsa hemen gerekli önlemler alınmalıdır.

Atlamalar (Bırakmalar) ve Eklemeler: Atlamalar sözcüklerin tamamında (sözcüğü hiç okumamak), hecede veya seslerde olabilir (uçuşmak yerine uçmak). Bu tür yanlışlar genellikle dikkatsizlikten, sözcük-ses tanımadaki yetersizlikten ve çok hızlı okuma gayretinden kaynaklanabilir. Eğer ekleme hatasını çok fazla yapmıyorsa ve anlamı bozmuyorsa fazla endişelenecek bir durum yoktur fakat gereğinden fazla ve anlamsız eklemeler yapıyorsa öğrencinin dikkat problemi olabilir. Okuma sonunda bu sözcükler tekrar okutulmalıdır.

Tekrarlar: Tekrarların en önemli sebebi sözcük tanıma becerisinin yetersiz olmasıdır. Çocuk kendi seviyesindeki bir metni okurken sık tekrar yapıyorsa bir alt düzeye inilmesi önerilir. Eğer o okumalarda tekrar sayısı azalıyorsa problem sözcük tanıma becerisiyle ilgilidir. Fakat alt düzeyde de okurken sıklıkla tekrar yapıyorsa sorun

daha karmaşıktır. Tekrarlamalarla ilgili olarak, okurken sözcüklere işaret etme, tekrarlayıcı ve eko okuma, koro şeklinde okuma ve teyp eşliğinde okuma yaptırılabilir (Akyol, 2003:176-177).

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukla yaptığı hata, hecelemedir. Yapılan diğer hata türleri sırasıyla “tekrarlı okuma”, “düzeltme”, “eksik okuma” ve “ekleme”dir. Okuma hataları akıcı ve anlayarak okumayı engelleyen sebeplerden biri olarak değerlendirilir. Ancak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin yaptıkları hatalar, bu sınıfta okuma becerisi tam olarak kazanılmadığı için farklı bir şekilde değerlendirilmelidir. Bu nedenle bu sınıfta yapılan hatalar, okumaya geçiş sürecinin tatlı hataları olarak değerlendirilebilir (Akyol ve Temur, 2008:93).

Öğretmen öğrencilere sesli okuma konusunda cesaret vermeli ve hatalarını okumayı keserek düzeltmelidir. Bu yöntem, öğrencinin yanlışı daha hızlı görmesini sağlamaktadır (Giasson, 2004 akt. Güneş 2007:131).

İlk okumada yapılan hatalar hem görme hem de işitme alanıyla ilgili olmakla birlikte, zihinsel işlemlerin rolü de inkâr edilemez. Bu bakımdan hataların nedenleri bilindiğinde düzeltmeleri de daha kolay olacağından öğretmenlerimizin bu konuda daha duyarlı olmaları gerekmektedir (Ferah, 2007:258). Bu nedenleri belirlemek ve ortadan kaldırmak ise oldukça zordur. Eğer anne-baba aşırı hırs gösterir ve çocuğunun olması gerekenden erken veya hızlı okumasını isterse bu durum dahi öğrencilerin okumalarına engel teşkil edebilir.

2.1.4. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuma ile elde edilen bilgilerin sıralama, sınıflama, ilişkilendirme gibi çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilip okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilmesi yoluyla zihinde yeni bir düşüncenin oluşturulması yani anlamın yapılandırılmasıdır (Akyol, 2008:29; Özbay, 2009:1-2). Okuma, anlamayla birlikte açıklanmaktadır. Anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşim sonucu oluşur (NRP-National Reading Panel, 2000).

Nitelikli okuyucular aynı zamanda iyi kavrayıcıdırlar. Okuduğunu anlama sürecinde, genel bilgilerini kullanarak metni kavrar, tekrar stratejilerini ve kendi sözcükleriyle metinden doğru ve geçerli çıkarımlar yaparlar (Snow vd., 1998:62).

Okumada öncelikli amaç okuduğunu anlama ve bu şekilde anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı ve ayrıntıları kavramayı gerektirir. İlkokuldan itibaren öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose vd., 2000:55). Okuma eylemi okuduğunu anlama gücü ile desteklenmezse, gelişigüzel bir seslendirme veya zaman kaybindan başka bir anlama gelmemektedir (Çelenk, 2007: 136).

Okuma ve anlama becerisi okulda verilecek tüm sistematik bilgilerin anahtarı niteliğindedir. Okuma öğretiminde en önemli yaklaşım anlamayı geliştirmektir. Okumayı öğrenme çocuk için çok önemlidir. Zihinsel bir etkinlik olan okumanın anlama olmadan hiçbir değeri yoktur. Okumada amaç anlamadır. Anlama yazıda veya konuşmada bize verilmek istenen mesajları bütün yönleriyle algılamaktır. Okuma ve dinleme temel olarak anlama sürecinden oluşmaktadır. Bu nedenle okuma eğitimini anlama etkinliği ile tamamlamak, bütünlemek gerekir. Okuduğunu anlayan öğrencilerin öğrenme düzeylerinde belirgin artışlar gözlenmektedir (Luma, 2002: 19).

Anlamayı oluşturmak için; kelimelerin anlamlarını bilmek, metnin bütününe veya cümledeki görevine göre bir sözcüğe en uygun anlamı verebilmek, ayrıntıları ayırmak ve ana fikri bulabilmek, metindeki sorulara cevap verebilmek, metinden önemli mesajlar ve sonuçlar çıkarabilmek gerekir (Güneş, 1993:27).

Smith ve Dechant (1961), okuduğunu anlama becerisini açıklamak için, farklı öğelere dikkat çekmiştir. Bu öğeler; sembolle (yazı) anlam arasında çağrışım yapmak, sözcüklere metnin genel yapısına uygun anlam verebilmek, deyimlerin, tümcelerin, paragrafların ve parçanın bütününe taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlamak, gerektiğinde parçalarla bütün arasında anlam ilişkisi kurabilmek, okuduklarını değerlendirebilmek, yazarın amacını ve duygu durumunu anlamak ve metindeki fikirleri geçmiş yaşamlarıyla bağdaştırabilmektir (Smith ve Dechant 1961 akt. Dökmen, 1994: 25-26).

Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmek için sözcükleri tanıma, anlamı kavrama, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi verme, kazanılan fikirleri kullanma ve uygulama işlemlerini yerine getirmelidirler. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği düşünceleri, benzer düşüncelerle karşılaştırabilmeli, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilmeli, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008:111).

Snow ve diğerlerine göre ilkökul birinci sınıfta öğrencilerin kazanması gereken okuduğunu anlama becerileri şöyledir. Seviyesine uygun olarak hazırlanan kurgu ve kurgusal olmayan türleri okur ve anlar. Metni anlamakta zorluklarla karşılaştığında bunu fark eder. Basit yönergeleri okur ve anlar. Hikâyeleri okurken bir sonraki adımda ne olacağına dair tahminlerde bulunur ve bunlara gerekçe gösterir. Bilgilendirici metinlerin konularına dair ön bilgilendirme yapabilir. Metinlerden kazandığı yeni bir bilgiyi kendi kelimeleriyle anlatabilir. Basit cümleleri anlamlandırmada, cümleler yarım ya da anlamsız olduğunda fark eder. Okuma metnindeki yazılı anlam sorularını cevaplayabilir (Snow vd., 1998:81).

Okuduğunu başarılı bir şekilde anlayamayan çocuk, okulda derslerini öğrenmede istenilen başarıyı sağlayamayacaktır (Çelenk, 2006:14). Güneş (2000:55) ilkökul öğrencilerinin 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini ve üniversite öğrencilerinin ise 35 kelimesini ikinci defa okuduklarını ifade etmektedir. Öğrenciler anlayamadığı için ikinci kez okuma ihtiyacı hissetmektedirler. Salinger'e (2003:81) göre okuma becerisi gelişmemiş okuyucuların birçoğunda anlama problemi vardır. Bu kişiler dikkatlerini sözcüğü doğru okumaya yoğunlaştırmışlardır. Bu nedenle sözcüğü doğru okusalar bile anlayamazlar. Oysa anlama okumadaki başarının temelini oluşturmaktadır.

2.2. Okuma Türleri

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu türler okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek, vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma, vb.) ve kişilere (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma, vb.) göre gruplandırılmaktadır. Okuma yazma

öğretim sürecinde ise en çok üzerinde durulan sesli ve sessiz okumadır (Güneş, 2007:127).

2.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, görme duyusuyla algılanıp zihinle kavranan kelime gruplarının, konuşma uzuvları vasıtasıyla söylenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kavcar vd., 1995:43-44). Sesli okuma, ilk okuma yazma döneminde öğrenciler için çok gereklidir. Sesli okuma, kelimelerin ve cümlelerin basit düzeyde seslendirilmesi değildir. Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir. Sesli okumayla birlikte çeşitli beceriler de geliştirilmektedir. Sözcüğü görme, tanıma, şifresini çözme, belli hızda, tonlama ve vurguyla okuma gibi aynı anda pek çok becerinin sergilendiği bir süreçtir. Sesli okuma, hem öğrencinin okuma becerisinin gelişmesini hem de bunun öğretmence izlemesini kolaylaştırır. Sınıfta çeşitli etkinlikler yapılmasına katkı sağlar (Güneş, 2007:131). Bu süreç öğretim sonucunda kazanılır ve ilkokul birinci sınıftan itibaren planlı bir şekilde sesli okuma çalışmalarının yapılmasını gerektirir.

Snow ve diğerleri ilkokul birinci sınıfta öğrencinin kazanması gereken sesli okuma becerilerini şöyle açıklamıştır. İlkokul birinci sınıfın ilk dönemi için hazırlanan bir metni, anlam bütünlüğü ve doğruluğu çerçevesinde sesli bir şekilde okur. Bilinmeyen kelimeleri seslendirmek için, ses görselleri yardımıyla, imla olarak düzgün tek heceli kelimelerle, anlamsız kelimeleri (yat-lat gibi) birbirinden ayırt edebilir. Metni okurken bilinmeyen kelimeleri seslendirmek için hece-ses uyumu bilgisini kullanır. Düzensiz hecelenen yaygın kelimeleri bakarak ayırt edebilir. 300 ile 500 civarında kolay seslendirilebilen kelime dağarcığına sahiptir. Kendi okumasını gözlemleyebilir ve kelimeyi takip eden bağlamdan ya da kelimedeki harflerden yola çıkarak yanlış okuduğu bir kelimeyi kendi kendine düzeltebilir (Snow vd., 1998:82).

Sesli okumanın özellikleri Güneş (2007:129-130) tarafından şöyle özetlenmektedir;

- Sesli okuma sadece yazılanı seslendirme işlemi değildir. Sesli okuma için zihinsel ve fiziksel süreç becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Sesli okuma bağımsız öğrenme yoludur.
- Sesli okuma ayrı bir alandır. Sessiz okumaya geçiş aracı değildir.
- Sesli okuma metinden mesajlar üretme işlemidir.
- Sesli okumada metnin enerjisi dinleyiciye aktarılmaktadır.
- Sesli okuma, estetik okumayı da içermektedir.

Öğrencilerin ses, vurgu ve tonlama becerileri, kelime tanıma ve anlama becerileri, okuma, dinleme ve konuşma becerileri, dikkat ve öğrenme becerileri sesli okuma ile geliştirilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Türkçe programında da “Öğretmen örnek okumalar yapmalı ve öğrencileri sesli okumaya cesaretlendirmelidir.” denilerek sesli okumanın önemi vurgulanmıştır (MEB, 2009).

Okumayı yeni öğrenmiş ya da okuma yetenekleri gelişmemiş öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma kusurlarının hemen düzeltilmesi ve öğrencilerin düzeltilmiş okumaları dinlemeleri, okumada başarılı olmalarına yarar sağlayabilir. Öğretmenler okuma çalışmalarında öncelikle metni örnek olarak sınıftaki öğrencilere okumalıdır. Bu sayede öğrenciler sözcükleri doğru telaffuz etme, noktalama işaretlerine dikkat etme, vurgu ve tonlama yapma becerilerini kazanırlar. Öğretmen sınıfta öğrencilere de sesli okumalar yaptırmalı, öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarını anında düzeltmelidir (Yılmaz, 2006:18).

2.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, kelimeleri ve tümceleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan bir okuma türüdür. Bu okuma türünde göz, yazıyı gördüğü anda tanır ve belleğe gönderir. Ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak okuma sürecinden çıkarılır. Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (Güneş, 2007:136). Sessiz okuma becerilerini ilerletmek için şunlara dikkat edilmelidir:

- Sessiz okuma, konuşma hızına uygun olarak içten ve gizli olarak yapılmalıdır. Metin kalemle ya da parmakla izlenerek okunmamalıdır.

- Anlayarak yapılan sessiz okumada metnin içeriğine uygun hızda okuma yapılmalıdır. Kafa ve gövde hareket etmemelidir.
- Sessiz okuma sırasında öğrencinin dikkatini dağıtabilecek etkenler ile ilişkisi kesilmelidir. Okuma ve anlamada metin üzerine yoğunlaşmalıdır (Güteryüz, 2000).

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli farkı, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamı olarak belirtmektedir (MEB, 2006:167). Sessiz okumanın, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesinde, zamanını en verimli şekilde kullanmasında çok büyük faydası vardır. Sessiz okuma, sesli okumaya nazaran her yerde her zaman başvurulabilen bir okuma çeşididir (Yılmaz, 2007:70).

2.3. Görsel Algı

Zihinsel bir süreç olan algılama; göze, kulağa ve diğer alıcılara gelen uyarılara zihinde anlam verilmesi ve bunların yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Morgan (1995) algıyı, duyuları yorumlama, onları anlamlı hale getirme süreci olarak tanımlar. Algı duyudan farklıdır. Algılama anında beyin, duyu organlarından gelen diğer duyuları, kültürel ve toplumsal etkileri de değerlendirmeye alır. Gelen duyuları seçme, bazılarını ihmal etme, bazılarını güçlendirme, arada olan boşlukları doldurma ve beklentilere göre anlam verme bu basamakta yapılır (Akt. Cüceloğlu, 1994:98).

Algılama bireyin beklentileriyle doğru orantılıdır. Bireye gelen uyarıcılar doğrudan algılanmaz. Algılamada bireyin zihinsel alt yapısı, geçmiş yaşantısı, ön bilgileri, güdülenmişlik düzeyi önemli rol oynar. Bu sebeple algılanan bilgi “objektif gerçek” değil “algılanan gerçek”tir (Senemoğlu, 2002:296). Bir uyarıyı anlamak için önce bilmemiz gerekir. Eğer bir şeyle ilgili ön yaşantıya sahip değilsek, o uyarıcıya anlam veremeyiz (Turan, 2006:10). Seslerin görsel olarak algılanması; mekâna yerleştirme, mekân içinde tanıma, şekil algısı, boyutları tanıma, nicelik kavramı, detayları algılama gibi birçok alanı kapsar. Zira görme sisteminde hangi nesnelere algılanacağına belirlenmesi, şekil düzenini algılama ve kısaca şekil düzenini tanıma

süreçleri tarafından yapılır. Görsel algı becerileri çocuklarda yedi-sekiz yaş civarında yetişkin düzeyine ulaşmaktadır (Ferah, 1996:21).

Birey bulunduğu çevreye ilişkin izlenimlerinin büyük bir bölümünü görme yoluyla oluşturur. Görsel algılama süreci, bireyin çevresindeki görüntü karmaşası içerisinde seçerek görme işlemini gerçekleştirilmesiyle başlar. Görsel algılamanın gerçekleşebilmesi için kişinin psikolojik olarak bakmaya ve görmeye hazır olması gerekir. Burada kişinin, neyi görmek istediği, kendisini çevreleyen görüntü karmaşası içinden neyi görmeye gereksinim duyduğu görsel algılamanın gerçekleşmesi sürecinde önem taşımaktadır. Çocukların pastel renklerden hoşlanmamaları, canlı ve parlak renkleri daha kolay algılamaları buna örnek verilebilir. Görsel algılamanın gerçekleşmesinde bilişsel süreçler de önemli ölçüde etkilidir. Kişinin neyi nasıl algılayacağı, hangi görüntüleri algılayıp hangilerini algılayamayacağı, duysal olarak algıladığı görüntülere ne tür anlamlar ve değerler yükleyeceği, büyük oranda onun bilgi birikimi ve yaşam deneyimleri ile ilgilidir (İnceoğlu, 2004:83-84).

Çocuklarda, görsel algılama düzeyi devamlı olarak gelişen bir süreçtir. Erken yaşlarda gelişen görsel algı becerileri, on bir-on iki yaş civarında yetişkin seviyesine yaklaşır. Dokuz yaşına kadar çocukların görsel algı becerileri belirginleşmiştir. Üç-beş yaş aralığında çocuklarda şekil-zemin algısı hızlı bir gelişim gösterir. Sekiz-on yaşları aralığında herhangi bir değişim gözlenmez. Yedi ile dokuz yaşları aralığında mekânda konum algısı gelişimi tamamlanır. Şekil değişmezliği düzeyi altı-yedi yaşları arasında hızlı bir şekilde gelişirken, sekiz ile dokuz yaşlarında durağanlaşır. Çocuklarda uzamsal ilişkileri algılama çocukluk boyunca gelişmeye devam eder ve on yaşında yetişkinlik düzeyine gelir. Çocuk eğer görsel algı bakımından zengin çevrelerde yetiştiyse, tüm alt beceriler birlikte ele alındığında on iki yaşında yetişkin seviyesine ulaşır (Tsai, Wilson ve Wu, 2008:650).

Harwell'e göre görsel algı ve görsel-motor alanlarında bozukluk yaşayan çocuklarda bazı zorluklar görülebilmektedir. Kelimelerdeki bazı harfleri ters yazar (b-d-p), bazı kelimeleri tersine çevirir (u-n). Gözlerinin ağrıdığından şikâyet eder, gözlerini ovar ve kaşır. Yazıları göremediğini söyler veya bulanık gördüğü

konusunda şikâyet eder. Başını veya kâğıdı garip bir şekilde döndürür. Okurken veya yazarken tek gözünü kapar, tahtada yazılanları defterine doğru şekilde kopyalayamaz. Metinleri okurken satır atlar veya kelimeleri tekrar okur. Bir bölümü görünen nesnenin/kelimenin tamamını fark edemez. Büyük puntolu yazıları okuyabilirken, küçük puntolu yazıları okumakta zorlanır. Okurken harfler arasında sıralama hatası yapar (roman-orman). Resimdeki ana fikri anlayamaz veya küçük bir detayı ana fikir olarak gösterebilir. İki resim ya da kelime arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmekte yaşlılarından geri kalır. Derinlik algısında bozulma vardır. Yazı yazarken, harfleri ya da kelimeleri bitişik yazar, satır çizgisinden taşırır. Harflerinin şekli bozuktur. Boyama yaparken, boyadığı şeklin sınırlarını fark edemez, şeklin dışına taşırır. Yazısı okunaksızdır. Kalem çok sıkı tutar, bunun sonucunda da sürekli kalemlerinin ve boya kalemlerinin ucunu kırar. Defterleri ve kâğıtları düzensiz ve karışıktır. Etkinlik yaparken kâğıdı veya kartonu doğru bir şekilde kesemez, yapıştırılmaz (Harwell, 1989 akt. Duru, 2008:19-20).

Çocuğun bilişsel gelişimiyle birlikte sosyal, duyuşsal alanlarının gelişmesinde de görsel algı gelişimi büyük öneme sahiptir. Görsel algılama sorunu olan çocukların, görsel algıya dayalı alanların yanı sıra diğer alanlarda da sorun yaşamaları muhtemeldir. Araştırmalar algısal bozukluklarla öğrenme güçlüğü arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan veya akranlarına göre başarı düzeyi daha düşük olan çocuklar, yetersiz görsel algı becerileri göstermektedirler (Brown, 1970:4).

Görsel algılama kaynaklı problemler belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanır. Çocuklarda bu durum, şekil ile zemini karıştırma, geometrik şekilleri yapamama, nesnelere değiştirme ve yönlendirmedeki eksiklikler şeklinde ortaya çıkar. Çocuk büyüdükçe bu sorunlar ses ve sözcükleri okurken gözlenir. Görsel açıdan yetersizliği olan çocuğun öğrenme sürecinde önemli sorunları vardır (Whirtley ve Acar 1984 akt. Sağol, 1998:66).

2.3.1. Görsel Algı Alanları

Marianne Frostig (1964) görsel algılamayı; mekân ilişkilerinin algılanması, şekil-zemin ayrımı, mekânda konumun algılanması, şekil sabitliği ve göz-motor koordinasyonu olmak üzere beş grupta ele almıştır. Frostig'in görsel algılamayı bu beş alanda incelemesinin sebebi öğrenme güçlüğü olan kişilerle yapılan klinik çalışmalarda bu kişilerin, bu alt alanlarda eksiklerinin olmasıdır (Ferah, 1996:82). Chalfat ve Schefell'in görsel algıyı şekil-zemin algısı, görsel bütünleştirme, görsel ayrımlaştırma ve objeyi tanıma olarak tanımlamıştır (Akt. Duru, 2008:14-15). Frostig, Lefever ve Whittlesey (1966) görsel algı ölçümünde uzamsal ilişkiler, şekil-zemin, mekânda konum, şekil değişmezliği ve el-göz koordinasyonu olmak üzere beş farklı ölçütten bahsetmiştir (Hammill vd., 1993:7). Son olarak Hammil vd. (1993) tarafından hazırlanmış testin en son hali sekiz alt teste sahip yenilenmiş bir şekilde araştırmalarda kullanılmaya başlanmıştır. El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız alt testlerinin ölçümü ile öğrencilerin Görsel-Motor Algı becerileri; Mekânda Konum, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama, Şekil Değişmezliği alt test sonuçlarıyla ise Motor-Bağımsız Görsel Algı becerileri ölçülmektedir. Bu sekiz alt testin değerlendirilmesi ile de Genel Görsel Algı becerilerine ulaşılmaktadır. Bu alt testler aşağıda belirtilmiştir.

2.3.1.1. El-Göz Koordinasyonu

Görme işlemini, vücut hareketleri ve vücudun bölümleri ile koordine etme yeteneğine el-göz koordinasyonu becerisi denir. Gören kişi bir nesneyi tutarken elleri onun görme duyusuyla hareket eder. Her hareketin başarıyla uygulanması göz ve motor işlevlerinin kusursuz eşgüdümünü gerektirir. Örnek olarak bir kartonun ortası farklı geometrik şekillerde çizilerek kesilir. Çocuk bu kalıpların kenarlarını izleyerek şekilleri çizmeye çalışır. Çocuğa kalem verilerek büyük bir kâğıdı karalaması istenir. Bu tarz çalışmalarda çocuk el hareketini gözleri ile takip etmelidir (Mangır ve Çağatay, 1990:6).

Frostig'e (1964) göre göz-motor koordinasyonu, görme duyusu ile dış uyarıcıları algılama, onları ayırt etme, daha önceden öğrendiklerini hatırlama ve

tanıma, vücudunun gerekli bölümlerinin hareketiyle uyarıcılara tepki gösterme yeteneğidir. Göz-motor gelişimi, çocuğun resim yapmasını, yazı yazmasını, oyun ve denge hareketlerini, eliyle yapılan çalışmalarını, sosyal ve kişisel gelişimlerini etkileyen bir gelişim alanı olmaktadır (Frostig, 1964 akt. Etker, 1977:15).

El-göz koordinasyonu becerisinin geliştirilmesi için çocuk, günlük hayatta göz-motor becerileri içeren hareketler yapmaya teşvik edilmelidir. Bu hareketlere örnek olarak, palto ilikleme, fermuar açıp kapamak vb. verilebilir. Ek olarak göz hareketlerine dayalı etkinliklerde uygulanmalıdır (Sağol, 1998:81).

2.3.1.2. Mekânda Konum

Birey tarafından bir objenin mekân ile konum ilişkisinin algılanmasıdır. Birey sürekli olarak kendi dünyasının merkezindedir ve objeleri önde, arkada, yukarıda, aşağıda gibi lokalize ederek algılar (Reinartz ve Reinartz, 1975 akt. Sağol, 1998:70).

Bir okuma öğreniminin başarılı olabilmesi için çocuğun kâğıt üzerinde yazılı olan ses ve sözcükleri ayırtabilmesi için gerekli görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. “b” ve “d” gibi benzer sesler arasındaki farkı görebilmesi mekândaki konumu doğru olarak algılayabilme yeteneğine bağlıdır. Bunun yanında seslerin sözcük, sözcüklerin de tümce içinde bir düzen içinde yerleştiklerini fark edebilme mekan ilişkilerinin doğru algılanması ile ilgilidir (Duru, 2008:16-17). Bu yeteneğin gelişmesi çocukta vücudunu tanımada, harf, sözcük, cümle gibi kavramları tanımada 9-6, 24-42 gibi sayı farklılıklarını seçebilmekte önemlidir (Etker, 1977:16). Çocuklarda mekân algısının gelişebilmesi için mekân ile büyüklüklerini ve kendisinden uzaklıklarını bildiği nesnelere kıyaslamayı bilmesi gerekmektedir. Burada nesnelere dış çizgilerinin özelliğini, rengini ve nesnelere bir takım ayrıntılarını ölçüt olarak kullanmaktadır (Kaya, 1989:22).

Vücut görünümü, kavramı ve şemasına ait etkinlikler bu algılamının gelişimine yardımcı olmaktadır. Mekanda konum becerisini geliştirmek için, sağ-sol ayrımı içeren yön tayini çalışmaları, çeşitli yönlere çevrilen geometrik şekillerin birbirinden ayırt edilmesi, eşleştirme çalışmaları yapılabilir (Sağol, 1998:83).

2.3.1.3. Kopyalama

Kopyalama becerisi, çizilmiş olarak verilen şekillerin aynısını kopya etme olarak açıklanabilir. Çocuklara basit bir şekil gösterilip ve bunu kâğıt üzerine çizmeleri istenir. Bu şekil bir model gibi çizimlerine yardımcı olacaktır ve sonraki şekiller daha da karmaşık bir yapıda olacaktır (Hammill vd., 1993:5).

2.3.1.4. Şekil- Zemin

Şekil-zemin becerisi, birçok uyarıcı arasından seçilen uyarıcıyı algılama, üzerinde düşünme, odaklanma ve dikkat etmedir. Şekildeki değişiklikleri ayırt etme yeteneği, şekil-zemin ilişkisi ile ortaya çıkar. İnsan beyni gelen uyarılardan dikkat merkezine giren uyanları seçecek şekilde düzenlenmiştir. Üçgenle, kare, ya da “o” harfi ile “e” harfi arasındaki farkları ayırt edebilme buna örnektir. Şekil-zemin becerisi iyi olan çocuklar bir şekil karmaşık yapıda verildiğinde bile o şekli görebilir. Bu alanda yetersiz olan çocuklar ise belli nesnelere ya da şekillere vermesi gereken dikkati vermeyerek zemindeki uyarıcılara dikkatini yöneltilir. Çocuk, okumaya çalışırken bir ses ya da sözcük üzerine dikkatini yoğunlaştıramaz (Mangır ve Çağatay, 1990:7).

İnsan algılama sistemi şekil ile zemin arasında ayırım yapar. Ön planda şekil vardır ve bireyin dikkati ona odaklanır. Zemin ise arka planda kalır ve bireyin algı alanına girmez. Şekil ve zemin bazı durumlarda birbiri ile yer değiştirebilir. (Senemoğlu, 2002:247).

Şekil-zemin algısı zayıf olan çocuk dikkatsiz olarak görünmektedir. Yani çocuk belli maddelere ya da şekillere vermesi gereken dikkati veremez. Okumaya çalışırken belli ses ya da kelime üzerinde dikkatini yoğunlaştıramaz. Bu, onun görünen her uyarıcıya dikkatini yöneltilmesi eğiliminde olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan ortaya çıkan uyarıcılardan korunmadaki zorluklar çocuk dikkatini başka tarafa yöneltilse bile onun belirli bir uyarıcıya yönelmesini engeller. Bu belirtiyi gösteren çocuk uyarıcıya bağlanmış olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir çocuk hareketini istemli olarak değiştiremeyerek aynı hareketi tekrarlar. Örneğin çocuğun şekillerin arasına resim yapması gerekirken devamlı yeni çizgiler

çizer. Dikkat merkezini bir uyarandan diğere kaydırmakta güçlük çekenler, bu problemi dikkatlice ele alamamaktadırlar (Reinartz ve Reinartz, 1977 akt. Sağol, 1998:68).

2.3.1.5. Uzamsal İlişkiler

Bu algı ikiden fazla obje arasındaki ilişkiyi ve bireyin kendisi ile bu objeler arasındaki ilişkiyi kurabilmesidir. Bu yeteneğin gelişimi kişide şekil-zemin algısının gelişiminden sonra gelir. Çocukta bu yetenek boncuk dizme, dikiş dikme, kule yapma gibi işlemleri geliştirebilir (Etker, 1977:16)

Uzamsal ilişkiler, mekân ilişkileriyle mekânın algılanmasını içeren ayırt etme yeteneğidir. Bir mekânda iki veya daha fazla nesnenin birbirleriyle ve gözleyiciyle ilişkili durumlarının algılanması yeteneğiyle ilgilidir. Bu alandaki problemler harf ve kelimelerin ters döndürülmesiyle kendini gösterir. Çocuğun “kap” sözcüğünü “pak” olarak okuması buna örnek gösterilebilir. Diğer bir deyişle, çocuğun gözü sözcükleri sağdan sola doğru görebilir. Bu durum sağ ve sol ayırımındaki problem olarak ortaya çıkmaktadır (Whirtley ve Acar, 1998:45 akt. Demirci, 2010:34-35).

2.3.1.6. Görsel Tamamlama

Bu beceride yarım bırakılmış şekil verildiğinde, o şekli dürtüsel olarak tanıyabilme yeteneğini ölçer. Çocuğa yarım olarak bir şekil verilir ve sunulan birçok yarım şekil içinden doğru şekli seçmeleri istenir (Hammill vd., 1993:5).

2.3.1.7. Görsel-Motor Hız

Çocuğun belli şekillerdeki, belli işaretlemeleri belirli bir sürede yapabilme yeteneğini ölçer. Öğrenciye ilk olarak nasıl yapacağına örnek olması için bir kaç şekil gösterilir. Bu şekillerde belirli kurallara göre işaretlemeler yapılmıştır. Sonrasında öğrenci için hazırlanan uygulama yapılan bölüme geçilir. Bu bölümde belli bir süre içinde az önce gösterilen şekilde, şekillerin dışına çıkmadan uygun çizimlere sahip işaretlemeleri yapması istenir (Hammill vd., 1993:5).

2.3.1.8. Şekil Değişmezliği

Fiziksel uyarıdaki değişikliklere rağmen, cisimlerin görüntüleri algıda değişmeden kalır. Bu tür kararlılığa şekil değişmezliği adı verilir (Reinartz ve Reinartz, 1975 akt. Sağol, 1998:13).

Bir eşyanın özelliğinin yani şeklinin, büyüklüğünün çeşitli durumlar içinde değişmeksizin algılanmasıdır. Hatta eşyanın özelliğini değiştirmeden, ortam değişikliği içerisinde de algılanmaktadır, eşyayı aynen algılayabilme yeteneğidir. Örneğin, bir uçağa baktığımızda onu havada ve yerde her iki halde de bu özelliğini bozmadan algılayabilmekteyiz. Bir çeşit çağrışımla tanımaktır (Etiker, 1977:15).

Reinartz ve Reinartz' e (1975) göre; bir cismin biçim, durum ve büyüklük gibi özelliklerinin çeşitli durumlar içinde değişmeden algılanmasına şekil sabitliği denir. Bir cismin sabit olarak algılanmasında etkili olan etmenler büyüklük, açıklık ve renktir. Cismin, gerçek büyüklüğünü değiştiren faktörlerden bağımsız olarak algılanması, büyüklük sabitliğidir. Cismin, yansıttığı ışık miktarından bağımsız olarak algılanması açıklık sabitliği; cismin zemin veya aydınlatma durumlarından bağımsız olarak algılanması renk sabitliğidir. Şekil sabitliği, çocukların genelleştirme yeteneğinin gelişmesini sağlamaktadır (Reinartz ve Reinartz, 1975 akt. Tuğrul vd. 2001:3).

2.4. Görsel Algı ve Okuma İlişkisi

Görsel uyarının yorumlanması gözde değil, beyinde gerçekleşmektedir. Görsel uyarının algılanamaması halinde okumada sorunların yaşanması kaçınılmazdır. Görsel süreçte görselleştirme, görsel sıralama ve görsel bellek becerilerindeki kusurların, okuma güçlüğüne sebep olduğu savunulmaktadır (Vellutino vd., 2004:6). Bir kişi bir kalem gördüğünde duyu izlenimi ile alır, ancak onun bir kalem olduğunu tanıması bir düşünme olayıdır. Görsel algılama hemen tüm davranışlarımızda bulunmaktadır. Çocuklar görsel algılamadaki yetenekleri sayesinde okuma, yazma, hesap yapma ve okuldaki diğer faaliyetler için gerekli becerileri öğrenmektedirler (Kaya, 1989:29-30).

Hallahan ve Cruickshank (1973:65), algı ile okul başarısı arasındaki ilişkinin özellikle akademik başarının okuma yönü üzerinde yoğunlaştığını belirtmişler ve okuma güçlükleri üzerindeki teori ve araştırmaların görsel algı ve görsel-motor süreç üzerinde odaklandığını vurgulamışlardır (Akt. Akçin,1993:14).

Okuma becerisinin kazanılmasına yönelik araştırmalar yapan Hinstel Wood okuma öğrenmenin üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmiş ve bu aşamaları şöyle tanımlamıştır. İlk aşamada alfabedeki her bir harf görsel hafızaya, kelimelerin yazımı da işitsel hafızaya kaydedilir. İkinci aşamada birey kelimeleri, harfleri teker teker yazarak okuyabilir. Üçüncü aşamada ise görsel hafızaların yüklenmesi ile yavaş yavaş öğrenme başlar. Bu aşamaya geçildiğinde birey harfleri tek tek analiz ederek değil de her kelimeyi ayrı bir resim olarak tanıyarak okuyabilir (Tansley ve Panchurst, 1985:130 akt. Güneş 1997:5). Görsel algı eksikleri yaşayan çocuğun, okuma becerisi kazanmada güçlük yaşaması kaçınılmaz gözükmektedir.

Çalışmalar görsel algı becerilerinden elde edilen sonuçlarla özel okuma testlerinden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başarılı bir okuma öğreniminde çocuğun kâğıt üzerinde yazılı olan ses ve sözcükleri ayırmaştırabilmesi için gerekli olan görsel algı becerilerine sahip olması gerekir. Okuyan kişi pozisyon ile ilgili değişimleri (b-d-p gibi), çizgiyi eğriye dönüştürmeyi (u-v gibi), kapalılık ve açıklığı (o-c gibi) fark edebilmeyi başarabilmelidir. Bu da görsel algı sürecinin sağlıklı bir şekilde işleyişi ile mümkün olmaktadır (Duru, 2008:16).

Akçin (1993:15-16), çocukların belli bir okuma hızına ulaşmalarının, algısal becerileri hakkında bize ipucu verebileceğini ifade etmiştir. Çocuğun okurken algılaması ne kadar otomatik ve farkında olmadan olursa o şekilde akıcı okur. Bu çocuklar okumalarını daha üst düzeye çıkarabilirler.

Sonuç olarak; okuma, görsel algılama süreçlerini de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle yaşanan görsel algı hatalarının bireyin okumayı öğrenme, okuma ve dolayısıyla okuduğunu anlama sürecini olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır. Görsel algı ile okuma birbiri ile ilişki içerisinde olmasına rağmen, sadece görsel

algının okuma öğrenmede etkili olduğunu söyleyemeyiz. Eğer öyle olsaydı görme ve işitme engeli olanlar hiç bir şey öğrenemezdi. Karmaşık bir süreç olan okuma, seslendirme, görme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreçtir (Özbay, 2009:5).



3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın konusu, amacı ve kapsamıyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

3.1. Okuma Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güneş'in (1997) ilkokul öğrencilerinin dikkat özellikleri ile okuma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasının örneklemini, 120 ilkokul birinci sınıf öğrencisi ile öğretmenleri oluşturmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okuma düzeyleri ve dikkat düzeyleri ile sosyoekonomik değerleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki fark anlamlı iken okuma düzeyleri ile öğretmen yargıları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmen yargıları öğrencilerin cinsiyetlerine bağımlı değildir. Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Ocak (1997) çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeylerden gelen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla 20 ikinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Sosyoekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı olarak belirlediği onar çocuğa bir metin okutulmuş ve sözcük anlama, paragraf anlama, hatırlayıp yorumlama ve resim yorumlama testleri uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik açıdan avantajlı çocukların, tüm testlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Tazebay (1997) ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini incelediği araştırmasında, ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarını, bu öğrencilerin okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarını, olumsuz okuma davranışlarını ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini

incelemiştir. Araştırma Ankara ilinde öğrenim gören öğrenciler arasından seçkisiz örneklem yoluyla seçilen 192 öğrenci ile yürütülmüştür. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin en çok yaptıkları hatalar parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmamadır. Sesli okuma yaparken en çok kelimeyi tekrarlama ve kelimeyi yanlış okuma hataları gözlenmiştir. Sessiz okuma yaparkenki olumsuz davranışlar ise, kalemle ve parmakla sürmedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerini sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark, sessiz okumadan yana anlamlı bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan'ın (2000) ailenin bazı sosyoekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisini incelediği çalışmasında; ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin aile eğitim seviyesi, gelir düzeyi, meslek grubu gibi değişkenlerle, okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Düzce il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinden 270 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesiyle okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığı gözlenmiştir. Ayrıca ailedeki çocuk sayısı ile okuduğunu anlama başarısı arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Coşkun (2002) lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı araştırmasında, öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sosyoekonomik durum, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığı gibi bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı sosyoekonomik çevrelerde bulunan üç okuldaki 160 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu ve farklı türdeki okuma metinlerinden elde edilen sesli okuma hızı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan haber metni, bilimsel metin ve edebi metinlerde öğrencilerin sessiz okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu

bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Luma (2002) ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeyi incelemiştir. Çalışma, Ankara ilinde devlet okullarına devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İlk önce öğrencilerin okuma becerileri ön test ile belirlenmiş, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Deney grubuna yeni gelişmeler ışığında hazırlanmış olan okuma programı, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle okuma eğitimi uygulanmıştır. Araştırma bir eğitim öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Öğretimin sonunda son test uygulanmış, öğrencilerin ön test ile son test puanları karşılaştırılmış, deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinin kontrol grubundakilerden daha fazla geliştiği, okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının ise belirgin bir şekilde azaldığı görülmüştür.

Çelenk ve Çalışkan (2004) bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin inceledikleri çalışmalarında anket-tarama tekniğini kullanmışlardır. Örneklem, evrenden tesadüfî yöntemle seçilen 270 ilkokul beşinci sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma verileri okuduğunu anlama başarı testiyle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyoekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akyol ve Temur (2006) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin, okuma düzeyleri ve sesli okuma hatalarını belirlemeye çalışmıştır. İlkokul üçüncü sınıf ders kitaplarından yansız olarak seçilen bir öyküleyici metin bir de bilgi verici metin veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfî yöntemle seçilen 30 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek olarak “Okuma Hataları Envanteri” ve “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. OGS ölçeklerinde her iki metin türünde de

öğretim düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmış olup, öğrencilerin öyküleyici metni bilgi verici metinden daha hızlı okudukları sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalar cümle içerisinde, daha çok ortada ve sonda olduğu görülmüştür. En çok yaptıkları hatalar; düzeltme, tekrar, eksik okuma, bölerek okumadır.

Pehlivan (2006) okul öncesi eğitim alan ve almayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin büyük bir bölümünün bitişik eğik yazıyı güçlük çekmeden yazabildiğini tespit etmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler, bu eğitimi almayan öğrencilere göre okula daha donanımlı gelmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının, çocukları, okula ve okul kurallarına hazırladığı sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz (2006), okuma becerisini çözümlene yöntemiyle kazanan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okumada doğruluk düzeylerini saptamış ve öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve sosyoekonomik durumuna göre incelemiştir. Okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalama düzeyde; ancak okuma hızı ve doğru okuma düzeylerinin ortalama düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyete, anne-babanın eğitim durumuna ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir.

Yılmaz (2006), ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırma, Ankara ilinde bulunan iki ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerden, araştırmanın amacına uygun olarak seçilen ve zekâ yönünden, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan dört öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı'nın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan iki tane okuma metni okutturulmuş, öğrencilerin okumaları "Hata Analizi Envanteri"ne göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin ikinci sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit

edilmiştir. Okuma düzeyi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretimin sonunda her bir öğrencinin ikinci sınıf endişe düzeyinde olan okuma düzeyinin üçüncü sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Bay (2010) ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma hızlarını ve okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Araştırmada 116 ilkököl birinci sınıf öğrencisi, okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri yönünden sekiz ay süreyle gözlenmiştir. Araştırma kapsamında ses temelli cümle yöntemiyle okuma öğrenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin bir dakikadaki sesli okuma hızları ölçülmüş öğrencilerin %84'ünün düzeylerinin üzerinde bir okuma hızına sahip oldukları görülmüştür. Okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında ise ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin hikâye türünde bir metni okuduğunda büyük oranda anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Obalar ve Ada (2010) ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerilerini ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde incelemişlerdir. Tarama modelinde yapılan araştırmada 304 birinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Öğrencilerin, anne-baba eğitim seviyesi ve ailelerin ekonomik durumu yükseldikçe, okuma-yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanların da yükseldiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin okullarının bulunduğu sosyokültürel çevre iyileştikçe okuma-yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanlar da yükseldiği görülmüştür.

Sarıpınar ve Erden'in (2010) okuma becerilerini ele aldıkları çalışmalarında ilköğretim birinci kademeye devam eden 909 çocuğun okuma düzeylerini, okuduğunu anlama becerilerini ve okuma hatalarını değerlendirmişlerdir. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş 64 çocuk da okuma becerileri açısından tanı konulmamış grupla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda tanı konulmamış araştırma grubunun yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey açısından farklı okuma düzeylerine sahip olduğu görülmüştür.

Ayyıldız (2011) ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarını incelemiştir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının metin oluşturma safhasında yaptıkları sesli okuma ve yazma hatalarını; bu hataların cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, ailenin gelir düzeyine, anne-baba eğitim durumuna göre dağılımını ve hatalara neden olan etmenleri belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören 45 birinci sınıf öğrencisi ve farklı sosyoekonomik düzeydeki okullarda görev yapan 31 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Sesli Okuma Hataları Formu” ile “Yazma Hataları Formu” kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler tarafından en fazla yapılan sesli okuma hatası, tekrarlayarak okumaya bağlı “heceyi tekrar okuma” hatasıdır. Bu hatayı “harf atlama”, “harfleri değiştirerek okuma”, “vurguya dikkat etmeden okuma” ve “sözcüğü tekrar okuma” hataları izlemektedir. Çeşitli değişkenlere göre sesli okuma hatalarının dağılımına bakıldığında cinsiyete göre göze çarpan bir farklılığın olmadığı; pek çok hata türünde okul öncesi eğitim almayan, ailesinin gelir düzeyi düşük, anne ve baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, çalışma grubundaki öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından ifade edilen sesli okuma hatasının “parmakla izleme” olduğu görülmüş, bu hatayı “ses atlama” hatasının izlediği belirlenmiştir. Sesli okuma hatalarına neden olan en temel faktörün “öğrenciye ses yerine harfin adını öğretme” olduğu ve bu faktörü “öğrenciyle ilgilenmeme”, “dikkatsizlik” ve “yöntemin kendisi”nin izlediği tespit edilmiştir.

Ateş ve Yıldız (2011) okuma-yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılıklarını, akıcı okumanın boyutları olan okuma hızı ve doğru okumayı, okumadaki prozodik özellikler yönünden karşılaştırmışlardır. Tarama modeline göre desenlenmiş araştırmada, veriler gözlem tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde elde edilecek veriler için video-kamera, okuma hız ve hatalarını belirlemek için gözlem formu ve prozodik özellikleri belirlemek için de “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, farklı yöntemlerle okuma ve yazmayı öğrenen ilkokul üçüncü sınıf

öğrencilerinin okuma hızları, okuma hataları ve prozodik okuma becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Baştuğ ve Akyol (2012), ilkokul birinci kademe (2-5 sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan, her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera kayıtları kullanılarak formlarla puanlandırılmıştır. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Keskin (2012), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, akıcı okuma yöntemlerinin, okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma 172 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma verileri analiz edildiğinde; eşli okuma yönteminin öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma becerilerinde; koro okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde; yapılandırılmış okuma yönteminin de okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerilerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama üzerinde koro okuma, eşli okuma ve yapılandırılmış okuma yöntemlerinin herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

3.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rasinski (1990) ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde akıcı okumayı sağlamada tekrarlı okuma ve dinleyerek tekrar etmenin etkililik derecesini karşılaştırmıştır. Çalışmada üçüncü sınıf seviyesinden 20 metin seçilmiş, metinler yüksek, orta ve düşük okuma seviyesinden oluşturulmuştur. Her bir metin 100 kelime içermektedir. Konular, bir metnin okunması, diğer bir metnin ise dinleyerek sesli olarak okunması şeklinde işlenmiştir. Araştırma iki döneme ayrılmış, her dönem de iki evreye ayrılmıştır. Araştırmanın her evresinin ilk günlerinde her bir öğrenci iki

metinden birini sesli olarak okumaları istenmiş, öğrencilerin okumaları kaydedilmiş, okuma kayıtlarından, öğrencilerin okuma hızları ölçülmüş, okuma hataları belirlenmiştir. Okuma hataları olarak telaffuz hatası, kelimenin yerine başka bir kelime koyma hatası, ekleme hatası, atlama hatası ve duraklama hatası belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci döneminin birinci evresinde konular tekrar edilerek okutturulmuş, ikinci evresinde ise metnin tamamı dinlettirilip sonra tekrar ederek okumalar yaptırılmıştır. Her bir deney ilk test, uygulama ve son test olarak düşünülmüştür. Hızlı okuma ve kelime tanımada her iki yöntemin de önemli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte iki yöntem arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Spaai ve diğerleri (1991) okuma hatalarını düzeltmede sözcük sağlama tekniğinin ve fonetik tekniğin etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma 9 ay devam etmiştir. Öğrencilerin okuma hatalarının sayısı ön test ve son test ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda her iki tekniğin de okuma hatalarını gidermede birbirine karşı bir üstünlüğünün olmadığı ortaya çıkmıştır.

Morris ve Nelson (1992), okuma güçlüğü olan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okumalarını düzeltmeyle ilgili bir çalışma yapmışlardır. Düzeltme çalışması haftada üç kez 20 dakika yapılmıştır. Çalışmanın ilk gününde öğretmen hikâyeyi sesli bir biçimde öğrencilere okumuş ve onlarla tartışmıştır. Bunu eko okuma takip etmiştir. İkinci günde, öğrenciler eşli olarak okumuşlardır. Öğrenciler az hata ile dakikada 100 kelime okuyacak şekilde pratik yapmışlardır. Son günde öğrenciler metinleri sesli bir şekilde okumuşlar, öğretmen ise onların okumalarını kaydetmiştir. Uygulama sonucunda çocukların kelime tanıma becerilerinde gelişime olduğu görülmüştür.

Thornton ve Vinzant (2000), sesbilimsel eğitimin, kırsalda öğrenim gören ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma puanlarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırmanın amacı içerik temelli okuma programında, sesbilimsel farkındalık programı ve yazma modeli eğitiminin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci sınıfa başlayana kadar olan zaman diliminde okuma başarılarına etkisini incelemektir.

Araştırmanın örneklemini Arkansas vilayetinde öğrenim gören 100 ilkokul birinci sınıf öğrencisidir. Beş birinci sınıftan üçüne basit okuma eğitimi verilmiş, diğer ikisine ise sesbilimsel (müzik ve oyunlar) farkındalık eğitimi verilmiştir. Öğrenciler ikinci sınıfa geçtiğinde bütün öğrencilere Stanford Başarı Testi uygulanmış ve sonuç olarak sesbilimsel farkındalık eğitimi alan öğrencilerin okuma başarılarının, basit okuma eğitimi alan çocuklardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Lerkkanen (2003), çalışmasında okumayı öğrenmedeki kritik etkenleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 114 öğrenciden oluşmaktadır. İlk olarak, öncül okuma becerileri değerlendirilmiştir. Sözcük okuma ve okuduğunu anlama becerileri birinci sınıfta dört, ikinci sınıfta iki kez değerlendirilmiştir. Birinci sınıfta heceleme ve üretken yazma dört kez ve fonemik beceriler üç kez değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar göre; öğrencinin okuma performansının gelişimi, öğrencinin ulaştığı okuma kazanımı aşamasına bağlı olarak farklı öncüller tarafından yordanmaktadır. Harf bilgisi, dinlediğini anlama ve görsel-motor beceri sözcük okumayı yordarken, ilk okuma becerisi ve dinlediğini anlama, okuduğunu anlamayı yordamaktadır. Okuma öğrenmenin başlangıç aşamalarında okuma ve heceleme arasında bir karşılıklılık bulunurken birinci sınıfın sonunda okuma performansı, hecelemeyi tek yönlü bir şekilde yordamıştır.

Lerkkanen ve arkadaşları (2004), Finlandiya okullarında öğrenim gören ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri (kelime okuma-okuduğunu anlama) ve yazma becerileri (basit imla becerileri-üretken yazma becerileri) arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Fin okullarında öğrenim gören 42 erkek 41 kız toplam 83 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere okuma ve yazma eğitimleri içeren 7 haftalık bir eğitim programı uygulanmıştır. Veriler İlk Okuma Becerisi Testi, Okuma Performans Testi, Yazma Performans Testi, Okuma ve Yazım Tanı Testi ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuma performansları ile yazma performansları arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ilkokul birinci sınıf boyunca öğrencilerin, okuma ile ilgili ön becerileri ile okuma, imla ve yazma değişkenleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Spira ve arkadaşları (2005), ilkokul birinci sınıfta okuma güçlüğü çeken ve düşük sosyoekonomik düzeyde olan 126 öğrenci ile çalışma yapmışlardır. Ana sınıfta bireysel dil becerileri ve davranışsal özellikleri ölçülen bu öğrencilerin özelliklerine uygun müdahale eğitim programı hazırlamışlardır. Sonuçlara göre bu öğrenciler ilkokul ikinci sınıfın sonunda okuma güçlüğünden ve etkilerinden kurtularak, normal seviyeye gelmişlerdir.

Wilson ve Trainin (2007), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma ve imla kurallarındaki başarıları ile motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çeşitli senaryolar ve kısa görevler içeren Erken Okuryazarlık Anketi (Early Literacy Motivation Survey) kullanılarak, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma imla kurallarına uyma durumlarının incelendiği çalışmada araştırmancının örneklemini 198 ilkokul birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencileri okuma, yazma ve yazım kurallarına uyma ile öz-yeterlik arasında ve okuma başarılarıyla algılanan yeterlik ve öz yeterlik arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nevo ve Breznitz (2013), farklı kod çözme becerileri olan, ana sınıfının sonundan, ilkokul birinci sınıfta okumayı öğreninceye kadar olan zaman diliminde öğrencilerin hafıza yeteneğinin gelişimini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini normal sosyoekonomik düzeydeki 41 erkek 56 kızdan oluşan toplam 97 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler öğrenciler ana sınıflarında öğrenim görürken toplanmaya başlanmış, ilkokul birinci sınıfta okumaya geçtiklerinde araştırma sonlandırılmıştır. Öğrencilere ana sınıfında ve ilkokul birinci sınıfta iken on bir çalışan bellek alt testi uygulanmıştır. İlkokul birinci sınıfa geçen öğrencilere, kod çözme becerilerini değerlendiren okuduğunu anlama ve okuma hızı testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin çalışan bellek ölçümleri ana sınıfından birinci sınıfa anlamlı bir şekilde gelişim göstermiştir. Ayrıca ilkokul birinci sınıftaki okuma becerileri ile sesbilimsel kompleks hafızaları arasında yüksek anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Zayıf kod çözme becerisi olan öğrenciler düşük hafıza becerileri sergilemiş ve okuma becerilerinin (kod çözme, okuduğunu anlama, okuma hızı) yüksek kod çözme becerileri olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Papadimitriou ve Vlachos (2014), okul öncesi yıllarda geliştirilen özel becerileri sorgulamak ve bu becerilerin ilkokul birinci ve ikinci sınıftaki okuma performansını yordayıp, yordamayacağı hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla ana sınıfına devam eden 287 öğrenciyle boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Ana sınıfı düzeyinde fonolojik farkındalık, fonolojik kısa süreli hafıza, motor becerileri ve sözlü dil becerileri değerlendirmişlerdir. Okuma performansları ilkokul birinci ve ikinci sınıfta değerlendirilmiştir. Öğrencilerin anasınıfındaki fonolojik farkındalık hafıza puanları, fonolojik farkındalık puanları ile ilkokul birinci sınıftaki okuma performansları, doğru okuma ve akıcılığı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okul öncesi yıllarda geliştirilen özel beceriler ve müdahale programları ile ilkokul yıllarında doğabilecek sorunların önüne geçilebilir.

Clemens ve diğerleri (2015), okul öncesi öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek ve olası okuma güçlüklerini önceden tespit etmek amacıyla bilgisayar uyumlu programın etkililiğini (Star Early Literacy-SEL) araştırmak amacıyla South Western'de bulunan 98 okul öncesi çocuk ile çalışma yapmışlardır. Star Early Literacy 25 maddeden ve 7 öğeden (genel hazırlık, ses-grafiksel bilgi, sesbilimsel farkındalık, anlama, yapısal analiz ve kelime bilgisi) oluşur. SEL ana sınıfında ön test, ilkokul birinci sınıfın sonunda da son test olarak uygulanmıştır ve iki sonuç arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yıldız Erken Okuryazarlık Testi, öğrenciler ilkokula başlamadan önce okuma güçlüğü olan öğrencilerin saptanmasında yararlıdır ve evrensel anlamda kullanılarak okuma güçlüklerinin erken tespiti sağlanabilir.

3.2. Görsel Algı Düzeyi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

3.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Mangır ve Çağatay (1987), anaokuluna giden ve gitmeyen dört ile altı yaş aralığında bulunan çocukların görsel algılamalarını araştırdıkları çalışmalarında; anaokuluna giden ve gitmeyen dört ile altı yaş grubu çocuklardaki görsel algı düzeylerini incelemişlerdir. Uygulanan Frostig Görsel Algılama Testi sonuçlarına

göre; anaokuluna giden çocuklarda göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı farklılık görülürken, mekân ile konumu algılamasında farklılık görülmemiştir. Ayrıca cinsiyete bağlı anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Mangır ve Çağatay (1990) anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş ile altı yaş aralığında bulunan çocukların görsel algılamaları ile zekâ ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Ankara'da anaokulu ve anasınıfına devam eden, anne-baba eğitim düzeyleri lise ya da yüksek okul mezunu olan 20 çocuk dâhil edilmiştir. Bu çocuklardan 10 çocuk anaokuluna 10 çocukta anasınıfına devam etmektedir. Çocuklara Stanford Binet Zekâ Testi ve Frostig Görsel Algılama Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zekâ bölümleriyle görsel algılama alanları arasında anlamlı bir ilişki gözlenirken, anaokuluna ve anasınıfına devam eden çocukların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamsız olduğu belirlenmiştir.

Aral ve Erturan (1999), yaptıkları çalışmada; 8 hafta boyunca haftada 3 gün Frostig Görsel Algılama Eğitim Programını 10 serebral palsili çocuğa uygulamışlardır. Uygulama sonunda çalışma ve kontrol grubundaki çocuklara Frostig Görsel Algılama Testi uygulanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda eğitim alan çocukların puanlarının anlamlı derecede yüksel olduğu görülmüştür.

Tuğrul ve arkadaşları (2001) yaptıkları çalışmada, altı yaş çocuklarının görsel algılama düzeyleri ve görsel algılama becerilerine frostig görsel algı eğitim programının etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesine bağlı anaokuluna devam eden altı yaşındaki 110 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara Frostig tarafından geliştirilmiş Developmental Test of Visual Perception (DTVP) ön test son test olarak uygulanmıştır. Eğitim programı 4 ay boyunca haftada 2 gün 45'er dakikalık oturumlarla sürdürülmüştür. Şekil-zemin alt testi dışında, diğer tüm alt testlerde ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2002), görsel algı becerilerinin gelişimine yönelik bir program modelinin hazırlanması ve anasınıfı çocuklarında görsel algı gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarına devam eden ve anasınıfı öğrencisi olan 31 deney, 39 kontrol olmak üzere toplam 70 anasınıfı öğrenci oluşturmuştur. Her iki gruba da ön test ve son test olarak Frostig Görsel Algı Testi uygulanmıştır. Deney grubu ile 8 hafta boyunca, haftada üç gün, 30'ar dakika çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubunun göz-motor koordinasyonu, şekil sabitliğini algılama ve mekân ilişkilerini algılamada anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son testlerinin karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre; deney grubunun, göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görsel algılamada anlamlı bir gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Kontrol grubunda ise anlamlı bir gelişme olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aral ve Ayhan (2003) araştırmalarında bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan altı yaş grubundaki çocukların görsel algılama davranışlarını incelemiştir. Araştırma örneğine anne ve babasıyla yaşayan herhangi bir engeli olmayan, en az üç aydır bilgisayar destekli eğitim alan 41, aynı şartları sağlayan bilgisayar destekli eğitim almayan 43 olmak üzere toplam 84 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek için “Kişisel Bilgi Formu” ile çocukların görsel algılama becerilerini belirlemek amacıyla “Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitim alan ve almayan çocukların görsel algılama puanları arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar destekli eğitim programı uygulanan çocukların Frostig Görsel Algılama alanlarından aldıkları puanların bilgisayar destekli eğitim almayan gruptan yüksek olduğu bulunmuştur.

Turan (2006), alt sosyoekonomik düzeyde anasınıfına devam eden ve etmeyen çocuklarda görsel algılama davranışını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya iline bağlı devlet okullarına öğrenim gören ana sınıfına devam eden ve etmeyen 60 ile 71 ay arasında bulunan 300 öğrenciye uygulanmıştır.

Verilerin analizinde, çocukların kendileri ve aileleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların görsel algılama düzeylerini tespit etmek amacıyla “Frostig Görsel Algı Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anasınıfına devam eden ve etmeyen çocukların görsel algılama alt boyutlarına ait puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çocuklarda anne yaşı dışında cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile yapısı değişkenlerinin görsel algı puanları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Erdem (2006), anaokuluna devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerileri ile karşılaştırmasını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara iline bağlı özel bir anaokuluna devam eden 100 öğrenci oluşturmuştur. Görsel algı becerilerini Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (GGAT-2) ve matematiksel becerilerini de Bracken Temel Kavram Ölçeği ile değerlendirmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin görsel algı becerileri ile matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Görener (2006), beş ile altı yaş grubu çocuklarda yapılandırılmış görsel sanat eğitiminin görsel algılamaya etkisini incelediği çalışmasında, görsel algı ve becerilerin gelişimine yönelik bir sanat eğitim modeli hazırlamış ve bu modelin çocukların görsel algı gelişimine etkisini incelenmiştir. Çalışma Ankara'daki farklı okul öncesi kurumlara devam eden 50 kız ve 50 erkek toplam 100 çocuk ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ön test için Frostig Görsel Algı Testi kullanılmıştır. Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programının uygulanması için onar kişilik gruplar oluşturulmuştur. Haftada üç gün olmak üzere on iki hafta uygulama yapılmıştır. Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı araştırmacı tarafından hazırlanmış olup; göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılaması, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında görsel algı becerilerini geliştirecek etkinliklerden oluşmaktadır. Yapılandırılmış Sanat Eğitim Programı uygulandıktan sonra son test olarak Frostig Görsel Algı Testi tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; çalışma grubunda bulunan çocukların göz-motor koordinasyonu, şekil sabitliğini algılama, şekil-zemin algılaması, mekân ile konumu

algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği görülmüştür.

Arı (2007), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş ile altı yaş aralığındaki çocuklarının görsel algılama davranışları ile öğretmen davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ilinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 300 öğrenci ve bu okulların ana sınıfında görev yapan 100 ana sınıfı öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada çocuklara ve öğretmenlere bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ile görsel algı düzeylerini belirlemek amacıyla “Frostig Görsel Algı Testi”, öğretmenlere ise Okul Öncesi Hedeflerine Dönük İzleyici Değerlendirme Aracı (OHDİDA)-Öğretmen Formu uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen davranışlarının çocuklardaki görsel algılama davranışlarına küçük ölçekte olumlu bir etkisinin olduğu, fakat bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

Duru (2008), çalışmasında Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 testinin Türkiye’de kullanılabilmesi için gerekli güvenilirlik ve geçerlik çalışmasını başlatmıştır. Araştırmasında 6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerini belirlemiştir. Araştırmaya anasınıfı ve ilköğretim birinci sınıfa giden 6 yaşındaki (72-83 ay) 50 erkek, 46 kız olmak üzere toplam 96 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 6 yaş çocuklarının görsel algı becerileri arasında cinsiyete bağlı olarak bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ercan (2009), anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocuklara verilen görsel algı eğitiminin görsel-motor koordinasyon gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırma ön test, son test, kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desende planlanmıştır. Araştırma Edirne il merkezinde anasınıflarına devam eden 78 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bu çocuklardan deney ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda bulunan çocuklara üç ay süreyle ve haftada üç kez olmak üzere görsel algı eğitim programı uygulanmıştır. Bu süreç içerisinde kontrol grubundaki çocuklar okul öncesi eğitim programlarına devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi ile Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların

görsel-motor koordinasyon gelişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çocukların görsel-motor koordinasyonları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel (2009), eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarda frostig görsel algı eğitimin etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, eğitilebilir düzeyde zihinsel engelli ve başka bir engeli bulunmayan 20 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubuna resim dersinde sekiz hafta, haftada iki gün birer saat olmak üzere frostig görsel algı eğitim programı uygulanmış kontrol grubundaki öğrenciler ise resim eğitimlerine devam etmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarının görsel algılama becerileri boyutunda son test sonuçlarına göre: deney grubunun, göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algılama, şekil sabitliğini algılama, mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüş olup, kontrol grubunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dibek (2010) beş yaş çocukları için görsel algı, motor koordinasyon ve görsel-motor bütünleştirme testlerinin uyarlanması ve ilgili bir destek programının sınanması konulu araştırması, iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci aşamasında Beery-5 Görsel Algı, Motor Koordinasyon ve Görsel-Motor Bütünleştirme Testlerinin 5 yaş çocukları için uyarlanması amaçlanmıştır. İkinci aşamada, görsel algı, motor koordinasyon ve görsel-motor bütünleştirme becerilerini desteklemek üzere hazırlanan “Görsel-Motor Beceri Destek Programı”nın, çocukların hedeflenen becerilerdeki gelişimlerine olan etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 60-71 ay aralığında değişen, 17’si deney 16’sı kontrol toplam 33 çocuk alınmıştır. Deney grubuna 10 hafta boyunca haftada 3 gün GMBDP uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar ise normal eğitimlerine devam etmişlerdir. 10 haftalık program uygulaması sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara GA, MK ve GMB testleri tekrar uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, uygulanan programın (GMEP) çocuklarda hedeflenen becerilerin gelişimini sağladığını göstermektedir.

Harmankaya (2010), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeylerini belirleyerek çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve baba eğitim durumu, düzenli kitap

okunma durumu, okul öncesi eğitim alıp almadığı, çocuğun okuma-yazma ile ilgili deneyimi, akademik başarı durumu) açısından değerlendirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin defterlerini toplayarak yazım hatalarını incelenmiş ve öğrencilerin görsel algı düzeylerine göre yazım hata dağılımlarını yorumlamıştır. Çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri “Gelişimsel Görsel Algı Testi-2” ile yazım hataları ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazım Hatalarını İnceleme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı seviyelerinin ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet ve okuma yazma deneyimi değişkenleri ile görsel algı arasında anlamlı farklılık olmadığı, anne ve baba eğitim durumu, okul öncesi dönemde kitap okunma durumu ve okul öncesi eğitim alma durumu açısından ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, yazım hatalarını en çok yapan öğrencilerin büyük bir bölümünün ortalama görsel algı düzeyinde oldukları, en az hata yapan öğrencilerin ise genel olarak çok ileri görsel algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Demirci (2010), görsel algı eğitiminin beş ile altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini incelemiştir. Anasınıfına devam eden 29’u deney 29’u kontrol grubu olmak üzere toplam 58 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubuna ön test olarak Beery Görsel Motor Entegrasyon testi uygulanmıştır. Kontrol grubu normal eğitimine devam ederken, deney grubuna 10 hafta boyunca Beery Görsel Algı eğitim materyali kullanılmış olup, son test uygulandıktan üç hafta sonrada deney grubuna kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamış olup, son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Özat (2010), öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda görsel algı eğitiminin programının etkisini incelediği çalışmasında çeşitli devlet hastanelerinin, çocuk psikolojisi kliniklerinde öğrenme güçlüğü tanısı almış ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Seçilen yirmi öğrenci 10’u deney, 10’u kontrol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve

kontrol gruplarında görsel algı becerileri yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tepecik ve Demirci (2012) araştırmalarında, Beery VMI görsel algı eğitiminin beş ile altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, devlet okullarına bağlı bir ilkokulda anasınıfına devam eden 29'u deney 29'u kontrol grubu olmak üzere toplam 58 çocuk oluşturmuştur. Araştırma verileri, ön test-son test kontrol gruplu modelde Beery Görsel Motor Entegrasyon testi uygulanılarak elde edilmiştir. Kontrol grubu normal eğitimine devam etmiş, deney grubuna ise 10 hafta boyunca Beery Görsel Algı Eğitim materyali uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılık yoktur fakat son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki farkın anlamlıdır ve deney grubuna yapılan çalışma sonucunda son testte gözlenen görsel algı değişikliğinin kalıcılık testinde de devam ettiği görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak, deney grubunda verilen eğitimin çocukların başarı puanına pozitif yönde katkı sağladığı, görsel algı gelişiminde pozitif yönde artışa sebebiyet verdiği söylenebilir.

Akaroğlu (2014), yaptığı araştırmasında, sanat eğitim programının altı yaş çocuklarının görsel algılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ilköğretim okulu bünyesinde anasınıflarına devam eden 6 (60-72 ay) yaşındaki 34'ü deney, 30'i kontrol olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, ön test, son test ve izleme testi olarak kullanılan Frostig Görsel Algı Testi (Frostig Developmental Test of Visual Perception) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Sanat Eğitim Programı ve bu programın eğitim materyalleri ile toplanmıştır. Deney grubuna on hafta süreyle ve haftada iki gün olmak üzere 20 oturumdan oluşan 40'ar dakikalık eğitim uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bağımlı ve bağımsız gruplar son test sonuçlarına göre; çalışma grubunun göz-motor koordinasyonu, şekil-zemin algısı, şekil sabitliğini algılama,

mekân ile konumu algılama ve mekân ilişkilerini algılama boyutlarında anlamlı bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci (2014), Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48 ile 60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çocukların görsel algılama becerilerini ölçmek amacı ile “Frostig Görsel Algı Testi”, bakış açısı alma becerilerini ölçmek amacıyla “Bakış Açısı Alma Testi”, çocuklara ilişkin demografik bilgilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Bilgi Formu” kullanılmıştır. “Frostig Görsel Algılama Testi”nden alınan puanlar ile cinsiyet, yaş, doğum sırası ve annelerin çalışma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Anne öğrenim durumu ve kardeş sayılarının çocukların “Frostig Görsel Algılama Testi”nden aldıkları puanlara ilişkin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bonifacci (2004), düşük, ortalama ve ortalamanın üstünde motor yeteneği olan çocuklarda görsel motor algı ve zihinsel becerilerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 6 ile 10 yaşları arasındaki 144 ilkökul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kaba Motor Gelişim Testi (TGMD), Kaufman Kısa Zekâ Testi ve Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (GGAT-2) kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde, algısal becerileri ve zihinsel becerileri arasında önemli farklılıklar olmaması durumunda, öğrencilerin görsel-motor algı (VMI) düzeyleri ile çocukların yüksek ve düşük kaba motor becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu vurgulanmıştır.

Laure Kaiser ve arkadaşları (2009), görsel motor algı (VMI) ile el-göz koordinasyonu ve el yazısı kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İsviçre’de devlet okullarında öğrenim gören normal düzeyde 52 erkek 23 kız toplam 75 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak görsel-motor algı düzeylerini ölçmek için Gelişimsel Görsel Algı Testi 2 (GGTA-2), el becerilerini ölçmek için Çocuklar için Hareket Değerlendirme Testi ve Çocuklar için Kısa El Yazısı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, gelişimsel ve görsel algı testinin kopyalama formları ile

el yazısı kalitesi arasında yüksek derecede anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görsel-motor algı düzeyi (VMI) ve el göz koordinasyonu alt testi öğrencilerin el yazısı kalitelerinin ölçülmesinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ratzon ve arkadaşları (2009), ev-ebeveyn programının öğrencilerin görsel-motor becerilerini geliştirmedeki etkisi ve velilerin bu programdan memnun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, araştırmanın örneklemini düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan, Arap ve Yahudi ırklarına mensup 45 ilkökul birinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Deney grubundaki 23 öğrenciye ve bu öğrencilerin velilerine okul derslerinin yanı sıra 12 hafta boyunca ev-ebeveyn programı uygulanmıştır. Kontrol grubundaki 22 öğrenci normal eğitimlerine devam etmişlerdir. Veri toplama aracı olarak Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (GGAT-2), Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel Motor Entegrasyon Testi, Okul Fonksiyon Değerlendirmesi Testi kullanılmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarında anlamlı farklılık olmadığı ev-ebeveyn programının öğrencilerin görsel-motor becerilerini geliştirmede etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Supawadee ve arkadaşları (2013), otistik okul öncesi çocukların görsel algısal becerilerinin geliştirilmesi için bilgisayar tabanlı programın etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 4 ve 5 yaşlarında bulunan iki adet otistik öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma öğrencilerin evlerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak ön test son test olarak Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (GGAT-2), bilgisayar programları ve araştırmacı tarafından geliştirilen testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgisayar tabanlı öğretim programının öğrencilerin görsel algı becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

3.3. Okuma Becerisi ve Görsel Algı Düzeyi ile İlgili Araştırmalar

3.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akçin (1993), görsel algısal gelişiminin okuma becerisinin kazanılmasındaki görevini incelemiştir. Çalışmasında ilkökul birinci sınıfa gidip ikinci döneme

geçilmesine rağmen okumayı öğrenememiş 30 öğrenci ile ilk dönemde okumayı öğrenmiş 30 öğrenciyi karşılaştırmıştır. Sonuç olarak görsel algı gelişiminin, okuma becerisinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür.

Ferah (1996), ilk okuma-yazma öğretiminde görsel algılama ve zekânın yerini incelediği çalışmasında ilkokul birinci sınıftaki çocukların görsel algılamalarının ve gelişim düzeylerinin okuma-yazmadaki gelişmelere etkilerini gözlemlemiş ve hata türlerini tespit etmek amacıyla İstanbul ilinde devlet okulunda bulunan 60 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmanın verileri, Arnold Gesell Gelişim Testi, Frostig Görsel Algı Testi, öğrenci defterlerinin takibi ve toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili bilgiler, okulun son haftası yaptırılan dikte çalışması ve değerlendirilmesi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almamış olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, eğitim almış olanlara göre daha fazla sesli karıştırma hatası yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca görsel algı testi puanları düşük olan öğrencilerin dikte hatalarının da yüksek olduğu, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin görsel algı testi puanlarının, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre biraz daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Arıkök (2001), beş ile altı yaş aralığındaki çocuklarda görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, anaokuluna devam eden 94 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubuna uygulanan ön testler sonrasında deney grubuna bir buçuk ay süreyle Frostig Görsel Algı Eğitim Programı uygulanmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun görsel algı puanları, kontrol grubunun puanlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırmada, çocuğun görsel algı gelişiminin okuma öğrenimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kayhan (2010), ilkokul öğrencilerinde okuduğunu anlama ile kelime bilgisi, görsel algı ve kısa süreli hafıza arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın örneklemini araştırma ve karşılaştırma grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Araştırma grubunu ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden 301 çocuk, karşılaştırma grubu ise ÖÖG tanısı olan 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, Weschler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Gözden Geçirme Formu, Çocuk Gelişim Bilgi Formu, Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi, Sözcük Bilgisi Değerlendirme

Ölçeği, Bender Gestalt Görsel-Motor Algı Testi, Gesell Gelişim Figürleri, Görsel İşitsel Sayı dizisi Testi-B Formu ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda okuduğunu anlama ile kelime bilgisi, görsel algı, kısa süreli hafıza ve okuma hızı arasında (araştırma ve kontrol grubunda) anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne eğitim düzeyleri ve sınıf düzeyleri açısından okuduğunu anlama, sözcük bilgisi ve okuma hızı arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Anne eğitimi yüksek olanların, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okuma hızı puanları açısından daha iyi performans sergiledikleri gözlenirken çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okuma hızı puanlarının da genel olarak arttığı saptanmıştır. Ayrıca karşılaştırma grubunun okuduğunu anlama becerisi, kelime bilgisi, görsel algı, kısa süreli hafıza işlevleri ve okuma hızı değişkenleri açısından araştırma grubundan anlamlı düzeyde farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Baş ve Kardaş (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 52 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, beş adet animasyon türünde kısa filme yönelik görsel okuma testi ve okuduğunu anlama testi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin görsel okuma testi ile okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri puanlar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

3.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Benveniste (1962), okul öncesinden ilkokul üçüncü sınıfa görsel algı ve zekâya bağlı okuma becerilerinin önemini araştırmıştır. Kaliforniya eyaletinde bulunan bir ilkokulda 28 anasınıfi, 25 birinci sınıf, 26 ikinci sınıf ve 21 üçüncü sınıf toplam 100 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin görsel algılarını belirlemek için, “Marianne Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi”ni, okuma becerileri için “ Kaliforniya Okuma Testi”ni, zekâ ölçümleri için “Kuhlmann-Anderson Test” ve “Kuhlmann-Finch Test” kullanılmıştır. Tek başına görsel algı ele alındığında, okuma başarısını belirlemede görsel algının zekâdan daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; görsel algı ve okuma ilişkisine ana

sınıfı ve ilkokul birinci sınıflarda önem verilmelidir. Sınıf seviyesi arttıkça, görsel algılama ve okuma başarısı arasındaki ilişkinin azaldığını ortaya koymuştur.

Brown (1970), Frostig program uygulanarak görsel algı ve okuma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmada, öğrencilerin görsel algı düzeylerini Frostig Gelişimsel ve Görsel Algı testi ile okuma becerilerini ise Gilmore Sözel Okuma Testi ile ölçmüştür. Frostig program uygulanan öğrencilerde, yeterli ve yetersiz okuyucularda her iki cinsiyette de frostig programı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kershner (1975), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin görsel algı becerileri ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, görsel algı becerisi düşük olan öğrencilerle, görsel algı becerisi yüksek olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğrenciler bilişsel uzamsal yeteneğe göre gruplandığında okuma becerisinde anlamlı fark bulunmuştur. En düşük okuma puanı ortalamaları, yüksek görsel algı puanları olan fakat bilişsel algı puanları düşük olan öğrencilerden elde edilmiştir.

Thompson (1975), okuma başarısı ile görsel algının ilişkisi ve iki çeşit görsel algı eğitiminin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısına etkisini araştırmıştır. Missisipi'de öğrenim gören 89 birinci sınıf öğrencisiyle çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin görsel algı düzeyleri Frostig Gelişimsel Görsel Algı testi ile okuma becerileri ise Gates MacGinitie Okuma Testi ile okul başarıları ise Kaliforniya Başarı testi ile öğrencilerin okumayla ilgili özel becerileri Harrison-Stroud Okumaya Hazırlık Profilleri testi belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Frostig gelişimsel Görsel Algı testinin alt testi olan göz-motor koordinasyonu ile okuma başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmazken, şekil-zemin, şekil değişmezliği, uzamsal ilişkiler, mekânda konum alt testleri ile sene sonu okuma başarıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Wright (1976), ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görsel algı yeteneği, görsel motor yeteneği ile okuma başarısı arasında ilişkiyi incelemiştir. 7 yıl 0 ay ile 8 yıl 5 ay arasında farklı ırklardan ve farklı sosyoekonomik düzeylerdeki

toplam 70 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin okuma başarılarını Scott Foresman Okuma Serisi Testi ve Stamford Başarı Testi ile görsel algı becerileri ise Bender-Gestalt Görsel Motor Yetenek testi ile ölçmüştür. Sonuç olarak görsel-motor yetenek ile görsel ayırım yeteneği ile okuma becerisi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca bu iki yeteneğin okuma becerisini tespit etmede önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Richardson (1981) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pensilvanya’da bulunan 4 farklı ilkokulda okuyan, farklı ırklardan 62 erkek, 65 kız toplam 127 öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri “Daniels İnfomal Kelime Tanıma Envanteri” ve “Kelime Alt Testi” ve “Kaliforniya Başarı Testi Kavrama Alt Testi” ile görsel algı becerileri ise “Bender-Gestalt Testi” ile ölçülmüştür. İlk olarak öğrencilerin okumada başarılı olup olmadığına bakılmaksızın, görsel algı becerileri ölçülmüş, öğrenciler düşük ve yüksek görsel algı düzeyleri olarak sınıflandırılmış, daha sonra görsel algı ile okuma düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak, görsel algı becerileri yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksek çıkmış olup, aralarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Delcamp (1983), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin, dilsel, işitsel ve görsel algı becerileri ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Florida’da bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 50 öğrenci oluşturmuştur. İşitsel ve görsel algı becerileri “Santa Clara Gelişim Görevleri Envanteri” ile okuma becerileri “Kapsamlı Temel Okuma Becerileri Testi” ile matematik dersindeki başarı düzeyi ise “Kapsamlı Temel Matematik Becerileri” testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin görsel algı becerileri ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin yılsonu okul başarılarıyla görsel algı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Vogel (1990), yaptığı araştırma sonucunda cinsiyetler arasında görsel-mekânsal becerinin sözel beceri farklılıklarından daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Konu ile yapılan araştırma incelendiğinde, normal çocuklarla yapılan çalışmalar kızların okuma hızı, parmak takibi, kodlama, geometrik desenlerin

kopyalanması, yazı yazma ve daktilo etmede daha iyi olduklarını bulmuştur. Kodlama hızı ve desenleri kopyalamadaki kızların üstünlüğü dört yaşından yetişkinliğe kadar sürdüğü ifade edilmektedir.

Pattillo, Heller ve Smith (2004), yaptıkları araştırmada görsel engeli olan öğrencilerin okuma oranları ve okumaya karşı tutumlarında tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırılmıştır. Araştırma Kuzey Amerika'da bulunan bir şehirden seçilen 5 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi çeşitli kıstaslara (görsel kaynaklı bir öğretim hizmeti alan, 11-14 yaşları arasında, IQ'ları 80'in üstünde olan, görme engelliler için kabartma harflerle yazılmış yazıları kullanabilen, yavaş okuyan, okuma algıları olan) göre seçilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan bütün öğrencilerin okuma oranlarında artış olduğu, dört öğrencinin ise okumaya karşı tutumlarında iyileşme olduğu görülmüştür.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. Geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005:77). Belirli bir zaman dilimi içinde çok sayıda denek veya nesneden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap arandığında betimsel model kullanılır (Arseven, 2001:104). Bu araştırmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin mevcut okuma becerileri ile görsel algı düzeylerine ilişkin ölçümler yapılmış ve çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Kozlu ilçesindeki Kocatepe İlkokulu, Kılıç İlkokulu ve Atilla İlkokulu'nda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise ilçe merkezinde bulunan üç ilkokulda öğrenim gören, amaçlı örnekleme yolu ile belirlenen 168 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün'e (2010) göre amaçlı örnekleme, çok ayrıntılı araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Araştırmada kullanılan anketlerin uygulanması için Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak yazılı izin alınmıştır (Ek 1). Öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul öncesi eğitim alıp almadığı, çocuğun okuma becerilerine ilişkin bilgiler Tablo 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	84	50,0
Erkek	84	50,0
Toplam	168	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim Alma	f	%
Evet	134	79,8
Hayır	34	20,2
Toplam	168	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde, öğrencilerin %79,8'inin okul öncesi eğitim aldığı, %20,2'sinin ise okul öncesi eğitim almadığı görülmüştür.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Anne Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
İlkokul Mezunu	69	41,0
Ortaokul Mezunu	16	9,5
Lise Mezunu	52	31,0
Üniversite Mezunu	31	18,5
Toplam	168	100,0

Tablo 4.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin, %41'inin ilkokul, %9,5'unun ortaokul, %31'inin lise, %18,5'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4: Öğrencilerin Baba Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
İlkokul Mezunu	35	20,9
Ortaokul Mezunu	19	11,3
Lise Mezunu	76	45,2
Üniversite Mezunu	38	22,6
Toplam	168	100,0

Tablo 4.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %20,9'unun ilkokul mezunu, %11,3'inin ortaokul, %45,2'sinin lise, %22,6'sının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin okuma becerilerini belirlemek için Yanlış Analizi Envanteri, görsel algı düzeylerini belirlemek için ise Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 kullanılmıştır. Öğrenciler hakkındaki bilgiler Öğrenci Tanıma Formu ile toplanmıştır.

4.3.1. Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 (DTVP-2)

Frostig Görsel Algı Testi'nin yeni biçimi olan Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 1993 yılında, Hammill, Pearson ve Voress tarafından geliştirilmiştir. 4 ile 11 yaş aralığında bulunan çocukların, birbirleriyle ilişkili ancak değişik şekillerde ölçülen görsel algı ve görsel-motor becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir testtir (Hammill vd., 1993). Bu test ülkemizde ilk olarak Erdem (2006) tarafından anaokuluna devam eden beş-altı yaş öğrencileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin tespitinde ve Duru (2008) tarafından 6 yaşında zihinsel engelli çocuklarda ülkemiz için standardizasyonu yapılarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmak amacıyla kullanılmıştır.

GGAT-2; El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Şekil-Zemin, Uzamsal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği isimleri ile 8 alt testten oluşmaktadır. Testten üç ayrı türde gelişim puanı elde edilmektedir. Bunlar, Genel Görsel Algı (GGA), Görsel-Motor Algı

(GMA) ve Motor-Bağımsız Görsel Algı (MBGA)'dır. El-Göz Koordinasyonu, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler ve Görsel-Motor Hız alt testlerinin ölçümü ile öğrencilerin Görsel-Motor Algı becerileri; Mekânda Konum, Şekil-Zemin, Görsel Tamamlama, Şekil Değişmezliği alt test sonuçları ile ise Motor-Bağımsız Görsel Algı becerileri ölçülmektedir. 8 alt testin değerlendirilmesi ile de Genel Görsel Algı becerilerine ulaşılmaktadır. GGAT-2'nin her bir alt testinin ayrı bir uygulama tarzı, testi başlatma-sonlandırma ve puanlama ölçütleri vardır. Testin değerlendirme süreci şu şekildedir:

1. Testin uygulandığı yıl, ay ve gün belirtilir. Altına testin uygulandığı öğrencinin doğum yılı, ayı ve günü belirtilir ve çocuğun kronolojik yaşı belirlenmiş olur. Örneğin;

	Yıl	Ay	Gün
Testin Uygulama Tarihi	91	22	46
Doğum Tarihi	85	11	17
Kronolojik Yaş	6	11	29

Bu hesaplamada öğrencinin yaşı 6 yıl 11 ay olarak değerlendirilecektir.

2. İkinci bölümde araştırmacı çocuğun her alt test için aldığı ham puanı yazar. Bu ham puanlar sonrasında normal puanlara dönüştürme tablolarında (aslında kaç yaş grubundaki bir çocuğun alabileceği puanları belirten tablolar) eşdeğer yaş puanlarına dönüştürülür. Bu tablolarda her alt test için ayrı sütunlar ve bu sütunlarda o teste ait puanlar vardır. Aynı zamanda bir sütun karşısındaki puanın hangi yüzdelerlik dilime tekabül ettiğini belirlemek için, bir sütunda o puanın standart puanını alabilmek için hazırlanmıştır. Bu tablodan alınan standart puan kodlama formunda her alt testin hizasındaki GVP başlığı altına yazılır. Bu şekilde o alt test için değerlendirme puanı elde edilmiş olur. % ile başlığına tablodaki puana denk gelen yüzdelerlik rakamlar yazılır.

3. GVP başlığı altında her alt test için standart puanlar yazılıp toplanır ve “alt test standart puan özeti” bölümüne kaydedilir. Sonrasında MRP puanının hesaplanması için 2, 4, 6 ve 8. alt testlerden Motor-Bağımsız Görsel Algı; VMI puanı

için 1, 3, 5 ve 7. alt testlerden Görsel-Motor Algı kullanılır. Böylece öğrencinin alt testlerinin özet puanları ile ana görsel algı boyutlarına ulaşılmış olur.

4. Araştırmacının kılavuzunda Tablo 12'ye bakılır. Bu tablo 4 alt test ile 8 alt testin özet puanlarını, bunlara denk gelen yüzdeler ve bu özet puanla alabileceği bölüm puanını içeren tablodur. Alt testlerin puanlarından oluşturulmuş GVP puanı ile GVMI, MRP ile MRPQ, VMI ile VMIQ bölüm puanları ile yüzdeleri yazılır. Böylece öğrenci ile ilgili değerlendirilecek genel puanlara (GVMI, MRVP, VMIQ) da ulaşılmış olunur (Harmankaya, 2010:46).

Tablo 4.5: GGAT-2 Genel Boyut ve Alt Testleri

Genel Boyutlar	Kod	No
Genel Görsel Algı	GGA	(1+2+3+5+6+7+8)
Motor-Bağımsız Görsel Algı	MBGA	(2+4+6+8)
Görsel- Motor Algı	GMA	(1+3+5+7)
Alt Testler	Kod	No
El-Göz Koordinasyonu	EGK	1
Mekânda Konum	MK	2
Kopyalama	K	3
Şekil-Zemin	ŞZ	4
Uzamsal İlişkiler	Uİ	5
Görsel Tamamlama	GT	6
Görsel-Motor Hız	GMH	7
Şekil Değişmezliği	ŞD	8

Çocuğa isterse önce parmağı ile bir deneme yaparak yolu izleyip, sonra çizime başlayabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin görsel algı seviyelerinin belirlenmesi için ölçülen El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Şekil-Zemin, Uzamsal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği alt testlerinde alabilecekleri puanlar bellidir. Uygulama esnasında öğrenci cevap verirken araştırmacı yanıtlama formuna gerekli işaretlemeleri yapar. Her alt test ayrı ayrı yanıtlama formuna işlenir. Sonra öğrencilerin yaşları ay ve yıl olarak dikkate alınır. Standart puanlar ve yaşlara göre yüzdeler tablolarına bakılır. Öğrencinin yaşına yıl

ve ay açısından uygun olan tabloda her alt test bulunur. O yaş grubunda hangi alt test değerlendiriliyorsa karşısındaki yüzde değeri dikkate alınır. Bu şekilde tablolardan karşılaştırmalı olarak tüm alt test puanları hesaplanır ve bu puanlardan ana boyutlara geçilir. Ortalama değerler incelenirken örneğin 6-7 arası ortalamasının altında yer alan öğrencileri belirttiği ve bu aralığın 6,00 ile başlayıp 7,99 ile bitmiş olduğuna dikkat edilmiştir. GGAT-2 ölçeğinin ana bölümlerinin ve alt testlerinin seviyelendirilmesi Tablo 4.6 ve 4.7’de görülmektedir.

Tablo 4.6: GGAT-2 Ölçeğindeki Alt Testlerin Standart Seviyelendirilmesi

Standart Puanlar	Seviye Tanımları	Yüzde Oranları
17-20	Çok Üstün	2,34
15-16	Üstün	6,87
13-14	Ortalamanın Üstünde	16,12
8-12	Ortalama	49,51
6-7	Ortalamanın Altında	16,12
4-5	Zayıf	6,87
1-3	Çok Zayıf	2,34

Tablo 4.7: GGAT-2 Ölçeğindeki Ana Bölümlerin Seviyelendirilmesi

Bölümler	Seviye Tanımları	Yüzde Oranları
>130	Çok Üstün	2,34
121- 130	Üstün	6,87
111- 120	Ortalamanın Üstünde	16,12
90- 110	Ortalama	49,51
80- 89	Ortalamanın Altında	16,12
70- 79	Zayıf	6,87
<70	Çok Zayıf	2,34

Genel Görsel Algı (GGA): GGAT-2’nin en kullanışlı değerleridir. Çünkü sekiz alt testin değerlendirilmesi ile Genel Görsel Algı becerilerine ulaşılmaktadır. Düşük GGA puanları alan çocuklar genellikle görsel algı sorunu yaşar, motor hareketlerinde sorunludur ve görsellikle el hareketlerini birleştiremezler.

Motor-Bağımsız Görsel Algı (MBGA): Motor beceri gerektirmeyen, görsel ya da motor becerilerden daha çok, görsel algıyı ölçmeyi amaçlar. Görsel algının doğrudan ve yalın ölçümüdür. Motor-Bağımsız Görsel Algı, asgari motor yeteneklerle görsel algının en saf ve direkt ölçümünü içerir. MBGA çocuğun görsel algı statüsünü belirleyen en iyi kanıttır.

Görsel-Motor Algı (GMA): Çocuk, karmaşık el-göz koordinasyonu görevlerini gerçekleştirerek görsel algısal becerilerini gösterir. Düşük GMA becerileri, çocuğun görsel algı düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmez; çocuğun motor becerileri ile ilgilidir. Çocuk çekingen olabilir veya el-göz hareketlerini koordine edemeyebilir (Hammill vd., 1993).

GGAT-2'nin alt testleri uygulama sıraları ile aşağıdaki gibidir:

El-Göz Koordinasyonu: Kesintisiz, düz, kavisli veya açılı çizgileri, iki çizimi birleştiren yolun dışına çıkmadan bir çizimden diğerine uzanacak şekilde çizmeyi içerir.

Mekânda Konum: Bu alt testte, çocuğa bir geometrik şekil gösterilir ve o şeklin aynısını bir dizi cevap seçeneği arasından bulması beklenir.

Kopyalama: Çocuk, geometrik bir desenin aynısını çizmeye çalışır. Bölüm ilerledikçe şekillerin zorluk derecesi gittikçe artmaktadır.

Şekil-Zemin: Giderek karmaşıklaşan zeminler üzerinde şekillerin algılanmasını içerir. Çocuk örnek olarak gösterilen şeklin, hangi şekillerin birleşiminden oluştuğunu bulmaya çalışır.

Uzamsal İlişkiler: Basit şekil ve desenlerin analizini içeren bir alt testtir. Çocuktan çeşitli uzunluk ve açıların kullanıldığı şekil ve desenleri noktalardan yararlanarak kopya etmesi istenir.

Görsel Tamamlama: Çocuğa eksiksiz bir şekil gösterilir. Daha sonra çocuktan tamamlanmamış birkaç şekil arasından, tamamlandığı takdirde uyaran ile aynı olacak şekli seçmesi istenir.

Görsel-Motor Hız: Çocuklar, kendilerine gösterilen örneğe bakarak, boş bırakılan yerleri uygun şekilde çizimler yaparak doldururlar.

Şekil Değişmezliği: Çeşitli boyut, gölgeleme, yapı ve mekanda çeşitli pozisyonlarda bulunan şekillerin içerisinde kendilerine gösterilen örnek şeklin farklı özellikte olanlarını bulurlar (Hammill vd., 1993).

4.3.2. Yanlış Analizi Envanteri

Öğrencinin sesli okuma beceri düzeyini, okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için Akyol'un, Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988:412; akt. Akyol, 2008:92) ve May'den (1986) yararlanarak dilimize uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan "Yanlış Analizi Envanteri", standartlaştırılmış bir test değildir. Envanterin amacı, okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemektir. Bu envanter sesli okuma esnasında gerçekleşen hatalarla, kelime ve ses bilgisini (şekil-ses ilişkilendirme becerisi); metin sessiz olarak okunduktan sonra da, sorularla okuduğunu anlama düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Sözcük tanıma ve okuduğunu anlamada ne tür hatalar yapıldığı konusunda da bilgilendirici bir envanteredir. Üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, "Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu", ikinci bölümde, "Okuma Düzeylerini Belirleme", üçüncü bölümde ise, "Okuma Düzeyleri Yüzdelikleri" belirlenmektedir.

Envanterin ilk tablosunda, sol sütunda metindeki sözcük sayısı, üst satırda ise hatalı okunan sözcükler yer almaktadır. Bu noktalar dikey ve yatay olarak kesiştiklerinde, öğrencilerin sahip oldukları kelime tanıma yüzdesi tespit edilmektedir.

Okuma seviyesini belirlerken öğrenci metni sesli ve sessiz olarak okuduktan sonra metin ile ilgili üç tane basit anlama sorusu, iki tane de derinlemesine anlama sorusu olmak üzere beş adet soru sorulmaktadır. Basit anlama soruları için; tam olarak cevaplandırılan sorular için "2" puan, yarı cevaplandırılan sorular için "1" puan, hiç cevaplanmayan sorular için "0" puan verilmelidir. Derinlemesine anlama

soruları için; tam ve etkili bir şekilde cevaplanan sorular için, ‘3’ puan, biraz eksikleri olan, ancak beklenen cevabın yarısından fazlasını verenler için, ‘2’ puan, yarı cevap verenler için, ‘1’ puan hiç cevap vermeyenler için, ‘0’ puan verilmelidir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar sonucunda aldıkları puanlara bağlı olarak ‘Anlama Yüzdesi’ tespit edilmektedir. Bu durumda örnek olarak öğrenci derinlemesine anlamayı gerektiren iki sorudan 3 ve 1 puan, basit anlamayı gerektiren üç sorudan da; 2, 1, 0 puanlarını aldı. Her iki soru türünde de aldığı toplam puan 7’dir. Oysa alması gereken toplam puan 12’dir. Bu durumda çocuğun başarı durumu $7/12 = 0.58$ ’dir. Çocuğun anlama başarısı %58’dir. Kelime anlama düzey ve yüzdeliğini belirleme kılavuzundan elde edilen kelime tanıma yüzdesi ile Tablo 4.8. ile kesiştikleri nokta, öğrencilerin sesli okuma becerisine ulaşmaktadır.

Tablo 4.8: Okuma Düzeyleri Hesap Tablosu

		ANLAMA YÜZDESİ									
		%55	%60	%65	%70	%75	%80	%85	%90	%95	%100
KELİME TANIMA YÜZDESİ	100	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serb.	Serb.	Serb.
	99	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Serb.	Serb.	Serb.
	98	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	97	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	96	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	95	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	94	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	93	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.	Öğrt.
	92	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.	Öğrt.
	91	E	E	E	E	E	E	E	E	E	Öğrt.

E: Endişe Düzeyi Öğrt.: Öğretim Düzeyi Serb.: Serbest Düzey

Kaynak: Ekwall ve Shanker, 1988 akt. Akyol, 2013:102.

Tablo 4.9: Okuma Düzeyleri ve Yüzdeleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest Okuma Düzeyi	%99+	%90+
Öğretim Düzeyi	%95+	%75+
Endişe Düzeyi	%90-	%50-

Kaynak: Ekwall ve Shanker, 1988 akt. Akyol, 2013:103.

Tablo 4.9’da ise en genel anlamıyla üç farklı düzeyi göstermektedir. Buna göre, kelime tanıma düzeyi en az %99; anlama düzeyi %90 ve üzeri olanlar *serbest düzey okuyuculardır*. Kelime tanıma düzeyi %90-99 arası ve anlama düzeyi %51-89 arasında olanlar *öğretim düzeyindeki okuyuculardır*. Kelime tanıma düzeyi %90 ve altında, anlama düzeyi %50 ve altında olanlar ise *endişe düzeyindeki okuyuculardır*.

Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir. Serbest düzeyde bulunan okuyucular, öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan seviyesine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Öğretim düzeyinde bulunan okuyucular, öğretmen veya bir yetişkinin desteğiyle istenilen şekilde okumasını ve anlamasını ifade eder. Endişe düzeyindeki okuyucular, okuduğunun çok az bir bölümünü anladığı ve/veya pek çok okuma yanlışı yaptığı düzeyi ifade eder (Akyol, 2013:98).

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma hatalarını, okuduğunu anlama düzeylerini ve okuma hızlarını belirlemek için, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı, ilkokul 1. sınıf Türkçe ders kitaplarından iki tane hikâye türünde okuma metni seçilmiştir. Sesli okuma hataları ve okuma hızını belirlemek için “Kedicik” metni, okuduğunu anlama seviyesini belirlemek için ise “Cingöz” adlı metin kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tüm metinler, öğrencilerin daha önce okumadıkları ve hikâye türündeki metinlerden oluşmuştur. Metinlerin seçiminde ve soruların oluşturulmasında iki alan uzmanı akademisyenden ve üç öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Kurumlardan gerekli izinler alındıktan sonra, öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Okunan her bir metinle ilgili iki tane basit anlama, üç tane de derinlemesine anlama olmak üzere beş tane okuduğunu

anlama sorusu oluşturulmuştur. Basit anlama soruları, tanıma ve hatırlama; derinlemesine anlama soruları, çıkarım ve yoruma dayalı şekilde gruplandırılmıştır (Akyol, 2013:100).

Yapılan araştırmada, öğrencilerin okuma hatalarının tespitinde ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde “Yanlış Analizi Envanteri” kullanılmıştır. Öğrencilerin okuma hızı ise, ses kayıtlarını dinleyerek bir dakikada okuduğu kelime sayısı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir.

4.3.3. Öğrenci Tanıma Formu

Öğrencilerin cinsiyet, takvim yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, okul öncesinde eğitim alıp almadığı, çocuğun okuma-yazma ile ilgili deneyiminin olup olmadığı gibi bilgilerin edinildiği sorulardan oluşmaktadır.

4.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama basamakları şunlardır:

1. Uygulamalara başlamadan önce GGAT-2'nin tüm kullanım haklarının bulunduğu Pro-Ed (ABD) firmasından gerekli izin alınmıştır.

2. Zonguldak ili Kozlu ilçesi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın yapılacağı okullara gidilerek, okul müdürlerine uygulanacak ölçekler ve çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul müdürleri okulların birinci sınıf öğretmenleri ile irtibata geçilmesini sağlamışlardır.

3. Uygulama okullarında mümkün olduğunca ölçekler kütüphane, özel eğitim sınıfları, destek eğitim odaları, rehberlik odaları, toplantı odaları ile öğretmenler odasında uygulanmıştır.

4. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında okullar yaz tatili tatiline girmeden 6 hafta önce uygulanmaya başlanmış, uygulama sırasında tüm öğrencilerin 29 harfi de öğrenmiş olmasına dikkat edilmiştir. Bu bilgi ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin yıllık planlarından elde edilmiştir.

5. Uygulamanın verimli olması açısından uygulama yapılan ortamların sessiz ve görsel uyarıcılardan arındırılmış ve kullanılacak masasının boş olmasına özen gösterilmiştir. Uygulama esnasında kullanılmak üzere kırmızı, yeşil, pembe, mavi renklerde kalemlerin olmasına dikkat edilmiş ve öğrencilerin bu kalemleri kullanması sağlanmıştır. Renk seçimleri kişisel tercihlerine bırakılmıştır.

6. Öncelikle her öğrenciye bireysel olarak 3 hafta boyunca, 45 dakikalık oturumlar halinde GGAT-2 uygulanmış ve gerekli puanlamalar yapılmıştır. DTVP-2 uygulanırken, dilerse önce parmağı ile bir deneme yolu izleyip, sonra çizebileceği söylenmiş, diğer resimlere ait gerekli bilgiler kısa hikâyelerle anlatılmış, gerektiğinde tekrarlar yapılarak öğrencinin işlemi kavramış olmasına dikkat edilmiştir.

7. DTVP-2'nin uygulanması tamamlandıktan sonraki 2 hafta boyunca öğrencilerin okuma hatalarını ve okuma hızlarını tespit etmek için hikâye türündeki "Kedicik" metni okutulmuştur. Son hafta ise, öğrencilerin sınıflarına gidilerek, toplu olarak okuduğunu anlama düzeyini ölçen, hikâye türündeki "Cingöz" metni üzerinde çalışılmıştır.

8. Test uygulamasına başlandığı süreç içerisinde öğrencilere "Öğrenci Tanıma Formu" dağıtılmış ve ailelerinin bu formları doğru bir şekilde doldurmaları gerektiği vurgulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları olarak kullanılan Yanlış Analizi Envanteri ve Gelişimsel ve Görsel Algı Testi-2 (GGTA-2) ile elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programında uygun biçimde kodlanmıştır. Veriler yorumlanırken genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimleyici istatistik tekniklerinden frekans ve yüzdeler dağılımları yapılmıştır.

Cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, anne ve baba durumuna göre okuma düzeylerinin incelenmesinde kay-kare istatistik tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, anne ve baba eğitim durumuna göre öğrencilerin

okuma becerilerinin ve görsel algı düzeylerinin değerlendirilmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlanmasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılıkların yönünü belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmış, homojenliğin sağlanamaması halinde ise Dunnett C Çoklu Karşılaştırma analizinden yararlanılmıştır.



5. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

5.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri

Öğrencilerin okuma düzeyleri incelenmiş ve Tablo 5.1’de gösterilmiştir.

Tablo 5.1: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri

Okuma Düzeyleri	N	%
Endişe Düzeyi	134	79,8
Öğretim Düzeyi	34	20,2
Serbest Düzey	-	-
Toplam	168	100,0

Tablo 5.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %79,8’inin endişe düzeyinde, %20,2’sinin öğretim düzeyinde olduğu görülmektedir. İlkokul birinci sınıf sonunda yapılan ölçümlere göre öğrenciler arasında serbest düzeyde olan öğrenci yoktur.

5.2. Okuma Düzeyi ve Cinsiyet

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin kay kare testi sonuçları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2: Okuma Düzeyi ve Cinsiyet

	Kız (N/%)		Erkek (N/%)		Toplam (N/%)	
Endişe Düzeyi	61	45,5	73	54,5	134	100
Öğretim Düzeyi	23	67,6	11	32,4	34	100
Serbest Düzey	-	-	-	-	-	-
Toplam	84	50,0	84	50,0	168	100,0

$$\chi^2 = 5,310 \text{ sd}=1 \text{ p}= ,021$$

Tablo 5.2. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %50'sinin kız, %50'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Endişe düzeyinde öğrencilerin %45,5'i kız, %54,5'i erkek iken öğretim düzeyindeki öğrencilerin %67,6'sı kız, %32,4'ü erkektir. Öğrencilerin, okuma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında gözlenen fark anlamlıdır [$\chi^2(1)=5,31, p<0,05$].

5.3. Okuma Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

Öğrencilerin okuma düzeyleri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin kay kare testi sonuçları Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5.3: Okuma Düzeyi ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu

	Okul Öncesi Eğitim Alan (N/%)		Okul Öncesi Eğitim Almayan (N/%)		Toplam (N/%)	
Endişe Düzeyi	104	77,6	30	22,4	134	100
Öğretim Düzeyi	30	88,2	4	11,8	34	100
Toplam	134	79,8	34	20,2	168	100

$$\chi^2=1,896 \text{ sd}=1 \text{ p}=,169$$

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin %79,8'i, okul öncesi eğitim alırken, %20,2'si ise okul öncesi eğitim almamıştır.

Endişe düzeyindeki öğrencilerin %77,6'sı okul öncesi eğitim almışken, %22,4'ü okul öncesi eğitim almamıştır. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin ise %88,2'si okul öncesi eğitim almış, %11,8'i ise okul öncesi eğitim almamıştır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerin okuma düzeyleri ile okul öncesi eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$\chi^2(1)=1,896; p>0,05$].

5.4. Okuma Düzeyi ve Anne Eğitim Durumu

Öğrencilerin okuma düzeyleri ile anne eğitim durumu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin kay kare testi sonuçları Tablo 5.4'te verilmiştir.

Tablo 5.4: Okuma Düzeyi ve Anne Eğitim Durumu

	İlkokul (N/%)		Ortaokul (N/%)		Lise (N/%)		Üniversite (N/%)		Toplam (N/%)	
Endişe Düzeyi	62	46,3	15	11,2	37	27,6	20	14,9	134	100,0
Öğretim Düzeyi	7	20,6	1	2,9	15	44,1	11	32,4	34	100,0
Toplam	69	41	16	9,5	52	31	31	18,5	168	100,0

$$\chi^2=13,145 \text{ sd}=3 \text{ p}=,004$$

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumu incelendiğinde, %41'inin ilkokul, %9,5'inin ortaokul, %31'inin lise, %18,5'inin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Endişe düzeyindeki öğrencilerin %46,3'ünün annesi ilkokul mezunu, %11,2'sinin annesi ortaokul mezunu, %27,6'sının annesi lise mezunu, %14,9'unun annesi üniversite mezunudur. Öğretim düzeyindeki öğrencilerin ise %20,6'sının annesi ilkokul mezunu, %2,9'unun annesi ortaokul mezunu, %44,1'inin annesi lise mezunu, %32,4'ünün annesi üniversite mezunudur. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile anne öğrenim durumlarına arasında anlamlı farklılık vardır [$\chi^2(3)=13,145; p<0,05$].

5.5. Okuma Düzeyi ve Baba Eğitim Durumu

Öğrencilerin okuma düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında farklılık olup olmadığına ilişkin kay kare testi sonuçları Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5: Okuma Düzeyi ve Baba Eğitim Durumu

	İlkokul (N/%)		Ortaokul (N/%)		Lise (N/%)		Üniversite (N/%)		Toplam (N/%)	
Endişe Düzeyi	32	23,9	17	12,6	60	44,8	25	18,7	134	100,0
Öğretim Düzeyi	3	8,8	2	5,9	16	47,1	13	38,2	34	100,0
Toplam	35	20,7	19	11,5	76	45,2	38	22,6	168	100,0

$$\chi^2=8,688 \text{ sd}=3 \text{ p}=,034$$

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin babalarının %20,7'si ilkokul mezunu, %11,5'ü ortaokul mezunu, %45,2'si lise mezunu, %22,6'sı üniversite mezunudur.

Endişe düzeyindeki öğrencilerin %23,9'unun babası ilkokul mezunu, %12,6'sının babası ortaokul mezunu, %44,8'inin babası lise mezunu, %18,7'sinin babası üniversite mezunudur. Öğretim düzeyinde ise babası lise mezunu (%47,1) ve üniversite mezunu (%38,2) olan öğrencilerin ön plana çıktığı görülmektedir. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin, okuma düzeyleri ile baba öğrenim durumlarına arasında anlamlı farklılık vardır [$\chi^2(3)=8,688;p<0,05$].

5.6. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t- testi sonuçları Tablo 5.6'da görülmektedir.

Tablo 5.6: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	44,23	15,03	166	1,302	,195
Erkek	84	41,21	14,95			
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	58,07	22,33	166	2,858	,005
Erkek	84	47,07	27,30			
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	8,46	9,09	166	4,510	,156
Erkek	84	10,72	11,34			

- Kız öğrencilerin ($\bar{X}=44,23$) okuma hızı ortalamaları, erkek öğrencilere ($\bar{X}=41,21$) göre yüksektir fakat aralarında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(166)=1,302; p=,195$].
- Kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=58,07$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=47,07$) göre yüksektir ve aralarındaki fark anlamlıdır [$t(166)=2,858; p=,005$].

- Erkek öğrencilerin ($\bar{X}=10,72$), kız öğrencilere ($\bar{X}=8,46$) göre daha çok okuma hatası yaptıkları görülmektedir ancak aralarında anlamlı farklılık yoktur [$t(166)=4,510$; $p=,156$].

5.7. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelendiği t-testi sonuçları Tablo 5.7’de görülmektedir.

Tablo 5.7: Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	43,88	15,24	166	2,005	,047
Hayır	34	38,15	13,39			
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	54,45	25,06	166	1,918	,057
Hayır	34	45,14	26,08			
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	9,21	8,91	166	-,945	,346
Hayır	34	11,08	14,65			

Tablo 5.7. incelendiğinde;

- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızı puanları ($\bar{X}=43,88$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir ($\bar{X}=38,15$) ve aralarında anlamlı farklılık vardır [$t(166)=2,005$; $p=0,047$].
- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=54,45$) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden ($\bar{X}=45,14$) yüksektir ancak aralarındaki fark anlamlı değildir [$t(166)=1,918$; $p=0,057$].

- Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hatası puanları ($\bar{X}=9,21$), okul öncesi eğitim almayan ($\bar{X}=11,08$) öğrencilerden daha düşüktür. İki grup arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(166)=-,945$; $p=0,346$].

5.8. Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Anne eğitim durumuna göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatalarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5.8: Anne Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	40,07	15,85	3	2,610	,053	-
2 Ortaokul Mezunu	16	40,06	14,36				
3 Lise Mezunu	52	43,51	10,93				
4 Üniversite Mezunu	31	48,64	17,98				
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	44,42	25,10	3	6,908	,000	1-3 1-4
2 Ortaokul Mezunu	16	43,25	21,79				
3 Lise Mezunu	52	60,38	23,58				
4 Üniversite Mezunu	31	62,41	24,38				
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	11,72	12,84	3	2,007	,115	-
2 Ortaokul Mezunu	16	10,25	10,58				
3 Lise Mezunu	52	7,42	5,28				
4 Üniversite Mezunu	31	8,16	9,67				

Tablo 5.8. incelendiğinde;

- Öğrencilerin okuma hızı incelendiğinde; en yüksek ortalamayı üniversite mezunu ($\bar{X}=48,64$) annelerin çocukları alırken, lise mezunu ($\bar{X}=43,51$) annelerin ortalamaları, ortaokul ($\bar{X}=40,06$) ve ilkokul mezunu ($\bar{X}=40,07$) annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Okuma hızının anne

eğitim durumu ile doğru orantılı olarak arttığı görülmüş ancak aralarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$F(3)=2,610; p=0,053$].

- Okuduğunu anlama da annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=62,41$) olan öğrenciler en yüksek ortalamayı alırken, onları annesi lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=60,38$) onları takip etmektedir. Annesi ilkokul mezunu öğrencilerle, annesi lise ve üniversite mezunu öğrencilerin arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F(3)=6,908; p=,000$].
- Annelerin eğitim durumu arttıkça öğrencilerin okuma hatası azalmaktadır. Annesi üniversite mezunu ($\bar{X}=8,16$) olan öğrencilerin okuma hatası ortalaması en az, annesi ilkokul mezunu ($\bar{X}=11,72$) ğrencilerin okuma hatası ortalaması ise en fazla çıkmıştır. Bununla beraber okuma hatası boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3)=2,007; p=0,115$].

5.9. Baba Eğitim Durumuna Göre ğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarında baba eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) kullanılmıştır (Tablo 5.9.).

Tablo 5.9: Baba Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	35,88	14,35				
2 Ortaokul Mezunu	19	40,52	15,39	3	4,719	,003	1-3 1-4
3 Lise Mezunu	76	43,59	12,60				
4 Üniversite Mezunu	38	48,36	17,93				
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	42,62	26,07				
2 Ortaokul Mezunu	19	50,94	21,43	3	3,562	,016	1-4
3 Lise Mezunu	76	53,03	24,38				
4 Üniversite Mezunu	38	61,60	26,38				
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	11,62	15,05				
2 Ortaokul Mezunu	19	12,94	10,12	3	1,708	,167	
3 Lise Mezunu	76	8,71	8,40				-
4 Üniversite Mezunu	38	7,81	7,99				

(O.Hızı Levene=1,764 p=,015 O.Anlama Levene=0,626p=,599 O.Hata Levene=2,815p=,04)

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi arttıkça okuma hızı ve anlama yüzdesi puanları artarken, eğitim düzeyi düştükçe öğrencilerin okuma hatası puanları azalmıştır.

- Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler en düşük okuma hızı ortalamasını (\bar{X} =35,88) alırken, en yüksek ortalamayı (\bar{X} =48,36) babası üniversite mezunu olan öğrenciler almıştır. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır [$F(3)=4,719;p=,003$].
- Babası üniversite mezunu (\bar{X} =61,60) olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası üniversite mezunu olanlar arasında anlamlı farklılık vardır [$F(3)=,0562;p=0,016$].

- Babası üniversite ($\bar{X}=7,81$) ve lise mezunu ($\bar{X}=8,71$)olan öğrenciler en az okuma hatasını yapmıştır. Okuma hatası boyutunda baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur [$F(3)=1,708;p=,167$].

5.10. Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 5.10'da görülmektedir.

Tablo 5.10: Okuma Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası Puanları

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	39,34	13,58	166	-6,447	,000
Öğretim Düzeyi	34	56,03	13,02			
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	45,38	22,89	105,371	-12,685	,000
Öğretim Düzeyi	34	80,91	11,56			
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	11,31	10,87	153,913	8,600	,000
Öğretim Düzeyi	34	2,85	1,69			

Okuma düzeyine göre öğrencilerin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları arasında yapılan t- testi sonucuna göre tüm alt boyutlarda $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

- Öğretim düzeyinde olan öğrencilerin okuma hızları ($\bar{X}=56,03$), endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma hızlarından ($\bar{X}=39,34$) anlamlı şekilde yüksektir [$t(166)=-6,447; p=0,00$].
- Öğretim düzeyinde olan öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ($\bar{X}=80,91$), endişe düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından ($\bar{X}=45,38$) anlamlı şekilde yüksektir [$t(105,371)=-12,685; p=0,00$].

- Endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma hataları ($\bar{X}=11,31$) öğretim düzeyindeki öğrencilerden ($\bar{X}=2,85$) fazladır ve aralarında anlamlı farklılık vardır [$t(153,913)= 8,5600$; $p=0,00$] .

5.11. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı ve alt boyut düzeyleri Tablo 5.11’de görülmektedir.

Tablo 5.11: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri (N=168)

Görsel Algı Düzeyleri	\bar{X}	S
Genel Görsel Algı	115,27	13,59
Motor-Bağımsız Görsel Algı	116,31	13,75
Görsel-Motor Algı	113,39	17,60

Tablo 5.11. incelendiğinde; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin genel görsel algı ($\bar{X}=115,27$), motor-bağımsız görsel algı ($\bar{X}=116,31$) ve görsel-motor algılarının ($\bar{X}=113,39$) *ortalama üstü* düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 5.12: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Alt Test Düzeyleri

Alt Boyut Düzeyleri	\bar{X}	S
El-Göz Koordinasyonu	11,25	3,58
Mekânda Konum	12,02	2,20
Kopyalama	12,19	3,11
Şekil-Zemin	13,17	2,18
Uzamsal İlişkiler	12,10	3,39
Görsel Tamamlama	12,12	2,74
Görsel-Motor Hız	12,57	3,45
Şekil Değişmezliği	12,14	2,26

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı alt boyutlarında en yüksek ortalama şekil-zemin ($\bar{X}=13,17$) alt testindedir ve öğrencilerin *ortalama üstü* düzeyde olduğu görülmektedir. Ortalama puanlarına göre sıralandığında; görsel-motor hız ($\bar{X}=12,57$), kopyalama ($\bar{X}=12,19$), şekil değişmezliği ($\bar{X}=12,14$), görsel

tamamlama ($\bar{X}=12,12$), uzamsal ilişkiler ($\bar{X}=12,10$), mekânda konum ($\bar{X}=12,02$) alt testlerinin de *ortalama* düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. El-Göz Koordinasyonu alt testi tüm testler arasında en az puana sahiptir ($\bar{X}=11,25$) ve *ortalama* düzeydedir.

5.12. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre görsel algı düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5.13'te görülmektedir.

Tablo 5.13: Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

Genel Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	117,04	13,91	166	1,7	,091
Erkek	84	113,50	13,12			
Motor-Bağımsız Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	115,64	13,66	166	0,347	,729
Erkek	84	114,90	13,91			
Görsel-Motor Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kız	84	116,63	17,96	166	2,418	,010
Erkek	84	110,15	16,72			

Cinsiyete ilişkin t-testi sonucunda öğrenciler arasında görsel-motor algı boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0,05$). Tablo 5.13. incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Genel görsel algı boyutunda; kız öğrencilerin ($\bar{X}=117,04$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=113,50$) yüksek ortalamaya sahip oldukları, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ve her iki cinsiyetin de genel görsel algı düzeylerinin *ortalama üstü* oldukları belirlenmiştir [$t(166)=1,7$; $p=0,091$].
- Motor-bağımsız görsel algı boyutunda; kız öğrencilerin ($\bar{X}=115,64$) erkek öğrencilerden ($\bar{X}=114,90$) yüksek ortalamaya sahip oldukları, aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ve her iki cinsiyetin düzeylerinin *ortalama üstü* olduğu belirlenmiştir [$t(166)=0,347$; $p=0,729$].

- Görsel-motor algı boyutunda kız öğrencilerin ($\bar{X}=116,63$) ortalamaları erkek öğrencilerden ($\bar{X}=110,15$) yüksektir. Her iki cinsiyetin de Görsel-Motor Algı düzeylerinin *ortalama üstü* olduğu saptanmış olup, aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır [$t(166)=2,418$; $p=0,010$].

5.13. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına göre görsel algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 5.14: Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

Genel Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	115,97	13,01	166	0,365	,188
Hayır	34	112,52	15,60			
Motor-Bağımsız Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	116,36	12,78	166	0,580	,041
Hayır	34	110,97	16,55			
Görsel-Motor Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Evet	134	113,50	16,86	166	0,237	,876
Hayır	34	112,97	20,54			

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna göre genel görsel algı ve görsel-motor algı düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmezken, motor-bağımsız görsel algı düzeyinde anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$).

- Okul öncesi eğitim alan ($\bar{X}=115,97$) öğrencilerin genel görsel algı puanları, okul öncesi eğitim almayanlardan ($\bar{X}=112,52$) yüksektir. Her iki gruptaki öğrencilerin *ortalama üstü* oldukları tespit edilmiş, aralarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır [$t(166)=0,365$; $p=0,188$].

- Motor-bağımsız görsel algı boyutunda okul öncesi eğitim almış ($\bar{X}=116,36$) öğrencilerin *ortalama üstü*, okul öncesi eğitim almamış ($\bar{X}=110,97$) öğrencilerin *ortalama* düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aralarında anlamlı farklılık vardır [$t(166)=0,580$; $p=0,041$].
- Görsel-motor algı boyutunda okul öncesi eğitim alan ($\bar{X}=113,50$) öğrencilerin *ortalama üstü*, okul öncesi eğitim almayan ($\bar{X}=112,97$) öğrencilerin *ortalama üstü* düzeyde oldukları ve bu iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [$t(166)=0,237$; $p=0,876$].

5.14. Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılarının anne eğitim durumuna göre incelenmesinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 5.15: Anne Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

Genel Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	113,24	12,66				
2 Ortaokul Mezunu	16	108,00	12,15	3	3,738	,012	2-4
3 Lise Mezunu	52	117,73	13,84				
4 Üniversite Mezunu	31	119,41	14,15				
Motor-Bağımsız Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	111,72	14,26				
2 Ortaokul Mezunu	16	113,06	11,12	3	3,487	,017	1-3
3 Lise Mezunu	52	118,69	12,58				
4 Üniversite Mezunu	31	118,58	14,03				
Görsel-Motor Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	69	113,31	16,09				
2 Ortaokul Mezunu	16	102,56	14,66	3	2,499	,061	-
3 Lise Mezunu	52	115,40	17,23				
4 Üniversite Mezunu	31	115,77	21,23				

(GGA Levene=0,702 p=,552 MBGA Levene=0,232 p=,874GMA Levene=1,425 p=,237)

Tablo 5.15. incelendiğinde;

- İlkokul ($\bar{X}=113,24$), lise ($\bar{X}=117,73$) ve üniversite mezunu ($\bar{X}=119,41$) olan annelerin çocuklarının genel görsel algıları *ortalama üstü* düzeydedir. *Ortalama* düzeyde olan ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılık vardır [$F(3)=3,738$; $p=0,012$].
- Motor-bağımsız görsel algı boyutunda tüm öğrenciler *ortalama üstü* düzeydedir (111-120; *ortalama üstü*). Annesi ilkokul mezunu öğrenciler ($\bar{X}=111,72$) en düşük ortalamaya sahipken, ikinci en düşük ortalamaya sahip olan ortaokul mezunu ($\bar{X}=113,06$) annelerin çocuklarıdır. Motor-bağımsız görsel algı boyutunda annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olanlar arasında anlamlı fark vardır [$F(3)=3,487$; $p=0,017$].
- Görsel-motor algı boyutunda üniversite mezunu ($\bar{X}=115,77$) olan annelerin çocuklarının *ortalama üstü* düzeyde oldukları ve en yüksek ortalama puanı aldığı belirlenmiştir. Görsel-motor algı boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık yoktur [$F(3)=2,499$; $p=0,061$].

5.15. Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algılarının baba eğitim durumlarına göre incelenmesinde öncelikle varyansların homojenliği Levene testi ile sınanmış ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 5.16: Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Görsel Algı Düzeyleri

Genel Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	113,62	13,55	3	,426	,735	-
2 Ortaokul Mezunu	19	116,52	11,14				
3 Lise Mezunu	76	114,89	13,76				
4 Üniversite Mezunu	38	116,92	14,66				
Motor-Bağımsız Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	110,88	14,41	3	1,587	,195	-
2 Ortaokul Mezunu	19	116,15	11,44				
3 Lise Mezunu	76	116,06	13,06				
4 Üniversite Mezunu	38	117,28	15,13				
Görsel-Motor Algı	N	\bar{X}	S	Sd	F	P	Anlamlı Fark
1 İlkokul Mezunu	35	114,08	17,84	3	,078	,972	-
2 Ortaokul Mezunu	19	114,26	13,60				
3 Lise Mezunu	76	112,68	17,53				
4 Üniversite Mezunu	38	113,73	19,78				

(GGA Levene=,842 p=,473 MBGA Levene=,630 p=,596 GMA Levene= 1,019 p=,386)

Tablo 5.16. incelendiğinde;

- Genel görsel algı boyutunda, tüm öğrenciler *ortalama üstü* düzeydedir (*110-120; ortalama üstü*). Bu boyutta en yüksek puanı babası üniversite mezunu (\bar{X} =116,62) olan öğrenciler alırken en düşük puanı babası ilkokul mezunu (\bar{X} =113,62) olan öğrenciler almıştır. Öğrenciler arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık yoktur [$F(3)=0,426$; $p=0,735$].
- Motor-bağımsız görsel algı boyutunda en yüksek puanı babası üniversite mezunu (\bar{X} =117,28) öğrenciler almış olup, tüm öğrencilerin *ortalama üstü* düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamayı babası ilkokul mezunu (\bar{X} =110,88) olan öğrenciler almıştır. Motor-bağımsız görsel algı boyutunda öğrenciler arasında anlamlı farklılık yoktur [$F(3)=1,587$; $p=0,195$].
- Görsel-motor algı boyutunda tüm eğitim durumlarında öğrencilerin *ortalama üstü* (*111-120; ortalama üstü*) düzeyde oldukları görülmüştür. Bu boyutta en yüksek ortalamayı babası ortaokul mezunu (\bar{X} =114,26) olan öğrenciler alırken, en düşük ortalamayı babası lise mezunu (\bar{X} =112,68) olan öğrenciler almıştır. Babası ilkokul mezunu (\bar{X} =114,08) olan öğrencilerin ortalaması, babası

üniversite mezunu ($\bar{X}=113,73$) olanlardan yüksektir. Öğrenciler arasında babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık yoktur [$F(3)=,078;p=0,972$].

5.16. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerine Göre Görsel Algı Düzeyleri

Genel görsel algı düzeyleri ve tüm alt testlerinde okuma düzeylerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 5.17’de görülmektedir.

Tablo 5.17: Okuma Düzeylerine Göre Görsel Algı Düzeyleri

Genel Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	112,39	12,80	166	-5,987	,000
Öğretim Düzeyi	34	126,61	10,42			
Motor-Bağımsız Görsel Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	113,23	13,56	166	-3,972	,000
Öğretim Düzeyi	34	123,29	11,51			
Görsel-Motor Algı	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Endişe Düzeyi	134	109,85	16,96	166	-5,632	,000
Öğretim Düzeyi	34	127,35	12,52			

Okuma düzeyine ilişkin t- testi sonucunda tüm görsel algı boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<,05$). Tablo 5.17. incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır;

- Öğretim düzeyindeki ($\bar{X}=126,61$) öğrencilerin genel görsel algıları, endişe düzeyindeki ($\bar{X}=112,39$) öğrencilere göre daha yüksektir ve aralarındaki farklılık anlamlıdır. Endişe düzeyindeki öğrencilerin genel görsel algıları *ortalama üstü* düzeyde iken, öğretim düzeyindeki öğrencilerin *üstün* düzeyde olduğu belirlenmiştir [$t(166)=-5,987;p=0,00$].
- Motor-bağımsız görsel algı boyutunda öğretim düzeyindeki ($\bar{X}=123,29$) öğrencilerin, endişe düzeyindeki ($\bar{X}=113,23$) öğrencilerden yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretim düzeyindeki öğrenciler *üstün* düzeyde iken, endişe düzeyindeki öğrenciler *ortalama üstü* düzeydedir ve aralarında anlamlı farklılık vardır [$t(166)=-3,972;p=0,00$].

- Görsel-motor algı boyutunda öğretim düzeyindeki öğrencilerin ($\bar{X}=127,35$), endişe düzeyindeki öğrencilere ($\bar{X}=109,85$) göre daha yüksek ortalama puanına sahip oldukları görülmektedir. Öğretim düzeyindeki öğrenciler *üstün* düzeyde iken, endişe düzeyindeki öğrenciler *ortalama* düzeydedir ve aralarında anlamlı farklılık vardır [$t(166)=-5,632;p=0,00$].

5.17. Genel Görsel Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Öğrencilerin genel görsel algılarının, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 5.18’de yer almaktadır.

Tablo 5.18: Genel Görsel Algı ve Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	
Genel Görsel Algı	1.Çok Zayıf	1	10,00	.	2,00	5	37,223	
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	2	19,50	9,19	11,25			
	4.Ortalama	67	36,68	11,81	65,00			,000
	5.Ort.Üstünde	34	43,85	16,47	86,28			
	6.Üstün	37	46,32	13,11	96,42			
	7.Çok Üstün	27	54,25	13,24	122,80			
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	
Genel Görsel Algı	1.Çok Zayıf	1	,00	.	6,50	5	37,997	
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	2	6,50	9,19	10,75			
	4.Ortalama	67	41,20	23,43	62,66			,000
	5.Ort.Üstünde	34	57,17	24,21	91,94			
	6.Üstün	37	60,18	18,79	98,53			
	7.Çok Üstün	27	69,88	22,64	118,46			
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P	
Genel Görsel Algı	1.Çok Zayıf	1	65,00	.	167,50	5	26,986	
	2.Zayıf	-	-	-	-			
	3.Ort. Altında	2	28,50	20,50	151,25			
	4.Ortalama	67	11,80	10,43	99,67			,000
	5.Ort.Üstünde	34	9,97	11,21	88,15			
	6.Üstün	37	6,13	3,97	69,08			
	7.Çok Üstün	27	4,92	3,26	55,37			

Tablo 5.18. incelendiğinde;

- Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri arttıkça okuma hızı puanları da artmıştır. En yüksek puanı genel görsel algıları *çok üstün* ($\bar{X}=54,25$) olan öğrenciler alırken, bunları sırasıyla; *üstün* ($\bar{X}=46,32$), *ortalama üstü* ($\bar{X}=43,85$), *ortalama* ($\bar{X}=36,68$), *ortalama altı* ($\bar{X}=19,50$) ve *çok zayıf* ($\bar{X}=10,00$) öğrenciler takip etmiştir [$\chi^2(5)=37,223;p=0,00$].
- Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama puanları da artmıştır. Genel görsel algıları *çok üstün* ($\bar{X}=54,25$) olan öğrenciler okuduğunu anlamada en yüksek puanı alırken, genel görsel algı düzeyi çok zayıf ($\bar{X}=0,00$) olan öğrenciler en düşük puanı almıştır [$\chi^2(5)=37,997;p=0,00$].
- En çok okuma hatası yapan öğrencilerin, genel görsel algı düzeyleri çok zayıf ($\bar{X}=65,00$) olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri arttıkça, okuma hatası puanlarının da azalmaktadır [$\chi^2(5)=26,986;p=0,00$].

5.18. Motor-Bağımsız Görsel Algı ile Okuma hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Öğrencilerin Motor-bağımsız görsel algı düzeyleri ile okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatasına ilişkin bulgular Tablo 5.19'da verilmiştir.

Tablo 5.19: Motor-Bağımsız Görsel Algı ve Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Okuma Hızı	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Motor-Bağımsız Görsel Algı	1.Çok Zayıf	2	17,00	9,89	8,25	5	30,985
	2.Zayıf	2	24,00	8,48	20,50		
	3.Ort. Altında	-	-	-	-		
	4.Ortalama	52	40,21	15,40	76,77		
	5.Ort.Üstünde	60	39,53	13,61	72,48		
	6.Üstün	32	48,84	12,82	104,81		
	7.Çok Üstün	20	53,45	12,44	122,20		
Okuduğunu Anlama	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
	1.Çok Zayıf	2	27,00	38,183	43,00	5	32,261
	2.Zayıf	2	27,00	26,870	36,75		
	3.Ort. Altında	-	-	-	-		
	4.Ortalama	52	41,46	24,80	63,49		
	5.Ort.Üstünde	60	51,38	23,95	80,52		
	6.Üstün	32	66,46	17,30	113,23		
7.Çok Üstün	20	67,90	24,75	114,03			
Okuma Hatası	N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
	1.Çok Zayıf	2	44,50	28,99	162,25	5	21,367
	2.Zayıf	2	21,50	9,19	150,25		
	3.Ort. Altında	-	-	-	-		
	4.Ortalama	52	11,69	12,67	92,91		
	5.Ort.Üstünde	60	9,46	8,44	89,03		
	6.Üstün	32	6,65	4,35	73,42		
7.Çok Üstün	20	4,55	2,28	52,40			

Tablo 5.19. incelendiğinde;

- Okuma hızı en yüksek öğrenciler, motor bağımsız görsel algı düzeyleri *çok üstün* ($\bar{X}=53,45$) olan öğrenciler olurken, okuma hızı en düşük olanlar görsel algı düzeyi bakımından *çok zayıf* ($\bar{X}=17,00$) düzeydeki öğrencilerdir [$\chi^2(5)=30,985$; $p=0,00$].
- Okuduğunu anlama puanlarında en yüksek ortalamayı motor-bağımsız görsel algı düzeyi *çok üstün* ($\bar{X}=67,90$) öğrencilerin aldığı görülmektedir. Motor-bağımsız görsel algı düzeyi *çok zayıf* ($\bar{X}=27,00$) ve *zayıf* düzeydeki ($\bar{X}=27,00$) öğrenciler eşit puan alırken, en düşük ortalamaya sahip olmuşlardır [$\chi^2(5)=32,261$; $p=0,00$].

- Öğrencilerin motor-bağımsız görsel algı düzeyleri arttıkça, okuma hatası puanlarının azaldığı görülmektedir. En az okuma hatası yapan motor-bağımsız görsel algı düzeyi *çok üstün* ($\bar{X}=41,46$) öğrenciler olurken, en fazla okuma hatası yapan öğrenciler ise *çok zayıf* ($\bar{X}=41,46$) öğrencilerdir [$\chi^2(5)=21,376;p=0,001$].

5.19. Görsel-Motor Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Öğrencilerin görsel-motor algı düzeyleri ile okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatasına ilişkin bulgular Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.20: Görsel-Motor Algı ile Okuma Hızı, Okuduğunu Anlama ve Okuma Hatası

Okuma Hızı		N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Görsel-Motor Algı	1.Çok Zayıf	3	20,00	8,71	11,67	6	30,442	,000
	2.Zayıf	2	22,50	13,43	22,25			
	3.Ort. Altında	7	37,42	13,56	61,00			
	4.Ortalama	57	37,59	11,22	68,69			
	5.Ort.Üstünde	40	43,40	16,81	86,46			
	6.Üstün	32	50,46	15,29	107,81			
	7.Çok Üstün	27	48,74	12,34	106,13			
Okuduğunu Anlama		N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Görsel-Motor Algı	1.Çok Zayıf	3	22,33	28,18	33,67	6	33,335	,000
	2.Zayıf	2	15,50	21,92	21,00			
	3.Ort. Altında	7	37,14	17,18	51,64			
	4.Ortalama	57	44,45	22,91	68,14			
	5.Ort.Üstünde	40	52,42	28,32	85,63			
	6.Üstün	32	60,15	19,99	98,52			
	7.Çok Üstün	27	71,03	19,05	119,63			
Okuma Hatası		N	\bar{X}	S	Sıra Ort.	Sd	χ^2	P
Görsel-Motor Algı	1.Çok Zayıf	3	34,33	27,02	154,33	6	33,491	,000
	2.Zayıf	2	23,50	27,57	104,75			
	3.Ort. Altında	7	9,14	7,60	88,71			
	4.Ortalama	57	11,71	10,42	101,23			
	5.Ort.Üstünde	40	10,65	10,88	93,80			
	6.Üstün	32	5,28	4,04	57,73			
	7.Çok Üstün	27	5,00	3,29	56,78			

Tablo 5.20. incelendiğinde;

- Okuma hızı puanları en yüksek olan öğrenciler, görsel-motor algı düzeyleri *üstün* ($\bar{X}=50,46$), okuma hızı en düşük olan öğrenciler görsel-motor algı düzeyleri *çok zayıf* ($\bar{X}=20,00$) olan öğrencilerdir [$\chi^2(6)=30,442; p=0,00$].
- En yüksek okuduğunu anlama puanını görsel-motor algı düzeyi *çok üstün* ($\bar{X}=71,03$) olan öğrenciler alırken, en düşük puanı *zayıf* ($\bar{X}=15,50$) düzeyde olan öğrencilerin aldığı görülmektedir [$\chi^2(6)=33,335; p=0,00$].
- En çok okuma hatası yapan öğrencilerin *çok zayıf* ($\bar{X}=34,33$) düzeyde olan öğrenciler olduğu görülürken, en az okuma hatası yapan öğrencilerin *çok üstün* düzeyde ($\bar{X}=5,00$) olduğu görülmektedir [$\chi^2(6)=33,491; p=0,00$].

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, verilerden elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar ifade edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak amacıyla; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerileri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ile öğrencilerin okuma becerileri (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanları) cinsiyete, okul öncesi alma durumuna, anne ve baba eğitim durumuna göre incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri;

- *Genel olarak değerlendirildiğinde;* ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin 134'ü endişe düzeyinde iken, 34 öğrenci öğretim düzeyindedir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri arasında serbest düzeyde öğrenci bulunmamaktadır.
- *Cinsiyete göre değerlendirildiğinde;* endişe düzeyindeki erkeklerin sayısı, kızların sayısından fazladır. Öğretim düzeyindeki kızların sayısı ise, erkeklerin sayısından fazladır ve aralarındaki fark anlamlıdır. Buradan hareketle, kız öğrencilerin okuma düzeyinin, erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucu çıkarılabilir.
- *Okul öncesi eğitim alma durumuna göre değerlendirildiğinde;* ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim aldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma düzeyleri, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksektir.
- *Anne eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde;* endişe düzeyinde bulunan çocukların anneleri genel olarak ilkokul ve ortaokul mezunudur. Öğretim düzeyinde bulunan çocukların anneleri ise genel olarak lise ve üniversite mezunudur. Aralarındaki fark anlamlıdır. Benzer bir şekilde Obalar (2009:198) ilkokul birinci sınıflarla yapmış olduğu araştırmasında anne eğitim durumu ile okuma becerisi arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir.
- *Baba eğitim durumuna göre değerlendirildiğinde;* endişe düzeyindeki öğrencilerin babaları genel olarak lise mezunudur. Öğretim düzeyinde bulunan

öğrencilerin babaları ise genel olarak lise ve üniversite mezunudur. Buna bağlı olarak aralarındaki fark anlamlıdır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası;

- ***Cinsiyete göre değerlendirildiğinde; kız öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları, erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca kız öğrenciler sesli okumada daha az hata yapmışlardır.***

✓ ***Okuma hızı boyutunda,*** kız öğrencilerin okuma hızınının, erkek öğrencilerin okuma hızından yüksek olduğu ancak aralarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu fark Sarıpınar ve Erden (2010), Bay (2010) ve Keskin'in (2012) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Keskin (2012:130) araştırmasında, endişe düzeyinde kalan 39 öğrenci ile çalışmış sonuç olarak cinsiyetin, öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma becerileri üzerinde etkisi olmadığını tespit etmiştir. Sarıpınar ve Erden (2010), kızların okuma hızı puanlarınının, erkeklere oranla daha fazla olduğu, kızların metinleri de daha kısa sürede okuyabildikleri ve daha az okuma hatası yaptıklarını belirlemişlerdir. Bay (2010) genel anlamda kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha hızlı okuduğunu belirlemiştir.

✓ ***Okuduğunu anlama boyutunda,*** kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksektir ve aralarındaki farklılık anlamlıdır.

✓ ***Okuma hatası boyutunda,*** erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla okuma hatası yaptığı tespit edilmiş olup, aralarında anlamlı farklılık yoktur. Bu fark, Ayyıldız (2011) ve Keskin'in (2012) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

- ***Okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları, okul öncesi***

eğitim almayanlardan daha yüksektir. Okul ncesi eğitim alan öğrenciler okurken daha az hata yapmışlardır.

- ✓ ***Okuma hızı boyutunda,*** okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, almayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı görülmüş olup, aralarındaki fark anlamlıdır.
 - ✓ ***Okuduğunu anlama boyutunda,*** okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin puanları, okul öncesi eğitim alan öğrencilerden düşük olduğu grlmştir. Aralarındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuç Damarlı Oak (2007), Arslan (2009) ve Tural'ın (2013) yaptığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Damarlı Oak (2007) araştırmasında öğrencilerin okuma ve yazmada okul öncesi eğitim gören öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Arslan (2009:9) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma becerisinde, Tural (2013)okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha başarılı olduğunu belirlemiştir.
 - ✓ ***Okuma hatası boyutunda,*** okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuma hata puanlarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha az olduğu grlmştir. İki grup arasında anlamlı farklılık yoktur. Ayyıldız (2011:64), yaptığı araştırmada, bu araştırma bulgularına paralel olarak sesli okuma hatalarını yapan okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin oranının, bu eğitimi alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.
- ***Anne eğitim durumuna göre incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarının arttığı, okuma hatalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.***
 - ✓ ***Okuma hızı boyutunda,*** en yüksek puanı sırasıyla anneleri niversite, lise, ilkokul mezunu olan çocuklar alırken, anneleri ortaokul mezunu olan çocuklar en düşük puanı almışlardır. Aralarında anlamlı farklılık yoktur. Kayhan (2010:79), eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının bir dakikada okudukları doğru sözcük sayıları anne

eđitim durumu dūřuk olan çocuklara göre daha fazla olduđunu tespit etmiřtir.

- ✓ ***Okuduğunu anlama boyutunda***, niversite mezunu olan annelerin çocukları en yüksek puanı alırken, bunları sırasıyla annesi lise, ilkokul ve ortaokul mezunu olan annelerin çocukları takip etmiştir. Annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi niversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.
- ✓ ***Okuma hatası boyutunda***, annelerin eğitim durumu arttıkça buna paralel olarak okuma hatasının azaldığı görülmektedir. Annesi niversite mezunu olan öğrenciler en az hata yaparken, bu öğrencileri sırasıyla lise, ortaokul ve ilkokul mezunu annelerin çocukları takip etmiştir. Aralarında anlamlı farklılık yoktur. Ayyıldız (2011:69) bu araştırmanın bulgularına paralel olarak en fazla okuma hatası yapan öğrencilerin annelerinin, ilkokul mezunu olan anneler olduğunu tespit etmiştir.
- ***Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuma hızının ve okuduğunu anlama puanlarının arttığı, okuma hatalarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.***
 - ✓ ***Okuma hızı boyutunda***, en yüksek okuma hızı puanını babası niversite mezunu olan öğrenciler alırken, en dūřuk puanı ise babası ilkokul mezunu olan öğrenciler almıştır. Babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası ortaokul ve niversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı fark vardır.
 - ✓ ***Okuduđunu anlama boyutunda***, en yüksek puanı babası niversite mezunu olan öğrenciler almıştır. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin, babası ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerden dūřuk puan aldığı görülmektedir. Bunun yanında baba eğitim düzeyi artışına bağlı olarak, babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile babası niversite mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. elenk ve alışkan (2004) eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Obalar ve Ada (2010) da birinci

sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda benzer şekilde anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe okuma yazma becerisi ölçeklerinden aldıkları puanların da yükseldiğini tespit etmiştir. Keleş (2005), anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olmasının öğrencinin okuduğunu anlama puanları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Çalışkan (2000) çalışmasında, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin ailenin eğitim seviyesiyle okuduğunu anlama başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu, eğitim seviyesi arttıkça okuduğunu anlama başarısının arttığı tespit edilmiştir.

- ✓ ***Okuma hatası boyutunda***, en az okuma hatası yapan öğrencilerin babasının üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha fazla okuma hatası yaptıkları görülürken, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ile okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası puanlarının ne durumda olduğuna ilişkin sonuçlar sırasıyla aşağıda belirtilmiştir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri;

- ***Okuma hızı boyutunda***; öğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma hızları, endişe düzeyindeki öğrencilere göre yüksektir ve aralarındaki fark anlamlıdır.
- ***Okuduğunu anlama boyutunda***; öğretim düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir ve aralarındaki fark anlamlıdır.
- ***Okuma hatası boyutunda***; endişe düzeyindeki öğrencilerin okuma hataları, öğretim düzeyindeki öğrencilere göre fazladır ve aralarında anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri; cinsiyete, okul öncesi eğitim alma durumuna, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre incelenmiştir.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri;

- ***Genel olarak değerlendirildiğinde;*** ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin genel görsel algı, motor-bağımsız görsel algı ve görsel-motor algı düzeyinin *ortalama üstü* olduğu görülmüştür. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri alt testlerde sadece Şekil-Zemin Alt testinde *ortalama üstü* düzeydedir. Şekil-Zemin alt testinin diğer alt testlerden yüksek düzeyde olması, şekildeki değişiklikleri ayırt etme yeteneğinin daha iyi olduğunu göstermektedir (Mangır ve Çağatay, 1990:7). El-Göz Koordinasyonu, Mekânda Konum, Kopyalama, Uzamsal İlişkiler, Görsel Tamamlama, Görsel-Motor Hız ve Şekil Değişmezliği alt testlerinde öğrenciler *ortalama* düzeydedir.
- ***Cinsiyetlerine göre;***
 - ✓ ***Genel Görsel Algı puanları değerlendirildiğinde,*** kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı ve her iki cinsiyetin de *ortalama üstü* düzeyde olduğu saptanmıştır.
 - ✓ ***Motor-Bağımsız Görsel Algı puanları boyutunda,*** her iki cinsiyetin de *ortalama üstü* düzeyde olduğu belirlenmiştir.
 - ✓ ***Görsel-Motor Algı boyutunda,*** kız öğrencilerin ortalamaları erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksektir ve aralarında anlamlı farklılık vardır. Her iki cinsiyetin de görsel-motor algı düzeyleri *ortalama üstü* düzeydedir. Tuğrul ve arkadaşları (2001) araştırmalarında, tüm alt alanlarda kızlar erkek çocuklara kıyasla yüksek puan almışlardır. Fakat sadece görsel-motor koordinasyon alt testinde kız ve erkek

çocukların aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Yapılan araştırma sonuçları ile benzer şekilde Mangır ve Çağatay (1987:37-38) yaptıkları çalışmada çocukların cinsiyetlerinin görsel algılamada etkili bir faktör olmadığı belirlenmiş, kız ve erkek çocukların görsel algılamaları genelde eşit düzeyde bulunmuştur. Duru (2008:48) anasınıfları ve ilkokul birinci sınıfa giden öğrencilere uyguladığı araştırmada cinsiyetler arasında fark olup olmadığını tespit etmiş ve cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kılıç'ın (2004) araştırmasında, görsel algılama alt boyutlarında kızların daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çocukların görsel algılama alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete göre karşılaştırması yapıldığında istatistiksel değerlendirmenin sonucu önemsiz bulunmuştur. İbişoğlu (1987), epileptik ve non-epileptik çocuklarla yaptığı karşılaştırmalı çalışmasında her iki grupta da cinsiyetin görsel algı puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Chen ve arkadaşları (1985), yatay ve dikey görüşlerde cinsiyetin etkilerini araştırdıkları çalışmaları, kızlarla erkekler arasında önemli bir fark olmadığı tespit etmişlerdir (Akt. Görener, 2006:94). Cheung, Poon, Leung ve Wong (2005: 29-43), çocuklarda cinsiyetin görsel algı gelişimlerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Memiş ve Harmankaya (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda, cinsiyet ile görsel algı puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

- ***Okul öncesi eğitim alma durumlarına göre değerlendirildiğinde; okul öncesi eğitim almak, öğrencilerin görsel algı düzeylerini arttırmıştır.***

- ✓ ***Genel Görsel Algı puanları incelendiğinde,*** tüm öğrencilerin ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeyde oldukları tespit edilmiş olup, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, bu eğitimi almamış olanlara göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Aralarında anlamlı farklılık yoktur.
- ✓ ***Motor-Bağımsız Görsel Algı boyutunda,*** ortalama üstü düzeyde bulunan okul öncesi eğitim almış olan öğrencilerin, ortalama düzeyde

bulunan okul öncesi eğitim almamış olan öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları ve aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

- ✓ **Görsel-Motor Algı boyutunda**, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin *ortalama üstü* düzeyde oldukları ve iki grup arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde, elde edilen sonuçlardan anasınıfında uygulanan eğitim programlarının çocuklarda görsel algılama becerilerinin gelişmesini destekleyen bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Bulgular, bu alanda yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Çağatay ve Mangır'ın (1987:36-41) yaptıkları çalışmada, uyguladıkları eğitim programının ana sınıfı çocuklarında göz-motor koordinasyonu gelişimini pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Ferah (1996:138-139) okul öncesi eğitim almış olan çocukların Frostig Görsel Algı puanlarının, okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Turan (2006:52) yaptığı çalışmaya göre anasınıfına giden çocukların görsel algılama becerilerinin gelişmesini destekleyen bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Memiş ve Harmankaya (2012:42) çalışmalarında, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin görsel algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- **Anne eğitim durumuna göre incelendiğinde, eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin görsel algı düzeyinin yükseldiği görülmüştür.**

- ✓ **Genel Görsel Algı boyutunda**, ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ortalama (90-110; ortalama) düzeyde iken, ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan annelerin çocukları ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeydedir. Ortaokul mezunu olan annelerin çocukları ile üniversite mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılık vardır. Memiş ve Harmankaya (2012:35), genel görsel algı boyutunda, üniversite mezunu olan annelerin çocukları ile okuryazar olmayan ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocukları arasında, çalışmamızın

bulgularına benzer şekilde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- ✓ **Motor-Bağımsız Görsel Algı boyutunda**, tüm öğrenciler ortalama üstü düzeydedir (111-120; ortalama üstü). En düşük puanı annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler alırken en yüksek puanı annesi lise mezunu öğrenciler almıştır. Bunları sırasıyla üniversite ve ortaokul mezunu olan annelerin çocukları takip etmektedir. Annesi ilkökul mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır.
- ✓ **Görsel-Motor Algı boyutunda**, anneleri ilkökul, lise ve üniversite mezunu olan öğrenciler ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeyde iken, anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler ortalama (90-110; ortalama) düzeydedir.

Bayhan (1992:178) yaptığı araştırmada çocukların tüm bölümlerden aldıkları puanlarda, ilkökul mezunu olan annelerin ortalamasının düşük olduğu gözlenmiştir. Arı (2007:87), üniversite mezunu annelerin çocuklarının diğer annelerinkine kıyasla görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir.

Baba eğitim durumuna göre incelendiğinde, eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin görsel algı düzeyinin yükseldiği görülmüştür.

- ✓ **Genel Görsel Algı boyutunda**, tüm öğrenciler ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeydedir. En yüksek puanı babası üniversite mezunu olan öğrenciler alırken, en düşük puanı babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Benzer bir şekilde, Arı (2007:87) çalışmasında, bu araştırmaya paralel olarak üniversite mezunu babaların çocuklarının diğer babalarinkine kıyasla görsel algılama davranışlarında daha başarılı olduklarını gözlemlemiştir.

- ✓ **Motor-Bağımsız Görsel Algı boyutunda**, yine en yüksek puanı babası üniversite mezunu olan öğrenciler almıştır. En düşük puan ortalamasını ise Genel Görsel Algı alt boyutuna benzer olarak babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin aldığı görülmektedir. Tüm öğrenciler ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeydedir.
- ✓ **Görsel-Motor Algı boyutunda**, tüm değişkenler açısından öğrencilerin ortalama üstü (111-120; ortalama üstü) düzeyde olduğu görülmektedir.

Arıkök'ün (2001:96), araştırmasında baba öğrenim durumunun etkisine bakıldığında bu etkinin deney grubunda anlamlı olduğu görülmektedir. Anne-baba öğreniminin bir arada etkisine bakıldığında ise deney grubunda yine anlamlı olduğu görülmektedir. Harmankaya (2010:117) yaptığı çalışma sonucunda, öğrencinin görsel algı gelişiminde anne ve babanın aldığı eğitimin çok etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik olarak; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri, okuma becerilerine (okuma düzeyi, okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma hatası) göre farklılaşmakta mıdır sorularının cevapları aşağıda belirtilmiştir.

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Okuma Düzeyleri,

- **Genel görsel algı puanları değerlendirildiğinde**, endişe düzeyinde bulunan öğrenciler ortalama üstü düzeyde iken, öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin üstün düzeyde olduğu görülmüştür. Aralarında anlamlı farklılık vardır. Buradan hareketle iyi okuma becerilerine sahip olan öğrencilerin, görsel algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguyu, Kenneth (1982), Richardson (1981), Delcamp (1983), Benveniste (1962) ve Akçin (1993) araştırma bulguları ile desteklemektedir. Kenneth (1982:42) çalışmasından elde ettiği bulgulara göre, görsel algılama becerisi ile okuma başarısı arasında önemli bir ilişki olduğu, okuma başarısının

değerlendirilmesinde görsel algılama becerilerinin de önemli bir faktör olarak göz önüne alınması gerektiği sonucuna varmıştır. Richardson (1981:156) yapmış olduğu çalışmada, görsel algı puanları yüksek öğrencilerin okuma düzeylerinin, görsel algı puanı düşük olan öğrencilerin okuma düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Delcamp (1983:49), araştırmasının sonucunda görsel algı becerileri ile okuma başarısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akçin (1993), yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, okuma becerisinin kazanılmasında görsel gelişimin etkili olduğunu saptamıştır. Benveniste (1962:42), görsel algı ve zeka ile okuma başarısını araştırmıştır. Çalışmasında, okuma başarısını belirlemede görsel algının tek başına ele alındığında zekâdan daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benveniste'ye göre görsel algı ve okuma ilişkisine ana sınıfta ve ilkokul birinci sınıfta önem verilmelidir. Çünkü sınıf seviyesi arttıkça görsel algılama ve okuma başarısı arasındaki ilişki azalmaktadır.

- **Motor-bağımsız görsel algı boyutunda**, endişe düzeyinde bulunan öğrenciler ortalama üstü düzeyde iken, öğretim düzeyinde bulunan öğrencilerin üstün düzeyde olduğu görülmüştür. Aralarında anlamlı farklılık vardır. Motor-bağımsız görsel algı puanları, motor beceriden bağımsız, yalın görsel algı düzeyini ölçtüğünden hareketle, okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin görsel algı düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Thompson (1975) araştırmasının sonucunda, öğrencilerin görsel algı düzeyleri ile yılsonu okuma başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte El-Göz Koordinasyonu alt testi ile okuma başarısı arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Ancak Şekil-Zemin, Şekil Değişmezliği, Uzamsal İlişkiler, Mekanda Konum alt testleriyle okuma başarıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır (Thompson, 1975:84). Anlamlı farklılık olan sonuçların daha çok Motor-Bağımsız Görsel Algı alt testlerini (Şekil-Zemin, Şekil Değişmezliği, Mekânda Konum) içermekte olduğu görülmektedir. Motor-Bağımsız Görsel Algının, görsel algıyı direkt gösteren en yalın hali olduğundan hareketle araştırmamızın bulgularıyla örtüşen bir sonuç çıktığı görülmektedir.

- **Görsel-motor algı boyutunda**, öğretim düzeyinde bulunan öğrenciler üstün düzeyde bulunurken, endişe düzeyindeki öğrencilerin ortalama düzeyde bulunduğu görülmektedir ve aralarındaki farklılık anlamlıdır. Shellenberg (1962:155), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin görsel-motor algı süreçleriyle okuma hatalarını incelediği araştırmasında, öğrencileri yeterli ve yetersiz okuyucular olarak sınıflandırmıştır. Her iki türde yer alan öğrencilerin okuma puanları ile görsel-motor algı puanları arasında, anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Wright (1976), ilkokul birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, görsel-motor yetenek ile görsel ayırım yeteneği ile okuma becerisi arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin genel görsel algı düzeyleri yükseldikçe, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır.

- **Okuma hızı incelendiğinde**, öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri arttıkça, okuma hızı puanlarının da paralel olarak arttığı görülmektedir. En yüksek puanı görsel algıları çok üstün düzeydeki öğrenciler alırken, en düşük okuma hızı puanını genel görsel algı düzeyi çok zayıf öğrenciler almıştır.
- **Okuduğunu anlama puanları incelendiğinde**, yine öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri arttıkça okuduğunu anlama puanlarının da arttığı görülmektedir. Üstün düzeyde bulunan öğrenciler en yüksek okuduğunu anlama puanını alırken, çok zayıf düzeyde bulunan öğrenciler en düşük puanı almıştır. Bu sonuçlar Kayhan'ın (2010:76) yaptığı çalışmada görsel algı testlerinden alınan hata puanları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının azaldığını tespit ettiği araştırması ve Baş ve Kardaş'ın (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi testinden elde ettikleri sonuçlar ile görsel okuma testinden alınan sonuçlar arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit ettikleri araştırmaları ile benzer sonuçlar göstermiştir.
- **Okuma hatası puanları incelendiğinde**, en çok okuma hatası yapan öğrencilerin genel görsel algı düzeyleri çok zayıf olan öğrenciler olduğu

görülürken, en az hatayı ise genel görsel algı düzeyleri üstün olan öğrencilerin yaptığı görülmüştür.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Motor-Bağımsız Görsel Algı düzeyleri yükseldikçe, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır.

- ***Okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde,*** en yüksek puanı alan öğrenciler, görsel algı düzeyi çok üstün olan öğrenciler olurken, en düşük ortalama puanı alan öğrenciler ise Motor-Bağımsız Görsel algı bakımından çok zayıf düzeyde olan öğrenciler olmuştur.
- ***Okuma hatası puanları incelendiğinde,*** öğrencilerin Motor-Bağımsız Görsel algı düzeyi arttıkça, okumada hata puanlarının azaldığı dikkat çekmektedir. En az hata yapan Motor-Bağımsız Görsel Algı düzeyi çok üstün öğrenciler olurken, en fazla okuma hatası yapan öğrenciler ise çok zayıf düzeyde bulunan öğrenciler olmuştur.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Görsel-Motor Algı düzeyleri yükseldikçe, okuma hızı ve okuduğunu anlama puanları artarken, okuma hatası puanları azalmıştır.

- ***Okuma hızı puanları değerlendirildiğinde,*** üstün düzeyde bulunan öğrencilerin okuma hızları, çok üstün, ortalama üstü, ortalama, ortalama altı, zayıf ve çok zayıf düzeyde Görsel-Motor Algı düzeyine sahip olan öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Kayhan (2010:88), araştırmamızın sonuçlarına paralel olarak ilköğretim birinci kademe sınıflarına devam eden çocukların okuduğunu anlama becerileri ile görsel algıları ve okuma hızları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.
- ***Okuduğunu anlama puanları değerlendirildiğinde,*** en yüksek puanı Görsel-Motor Algı düzeyi çok üstün öğrenciler alırken, en düşük puanı ise zayıf düzeyde öğrencilerin aldığı görülmektedir.

- **Okumada hata puanları değerlendirildiğinde**, en çok okuma hatası yapan öğrencilerin çok zayıf düzeyde görsel-motor algı düzeyinde olduğu görülmektedir. En az okuma hatasını ise Görsel-Motor Algı düzeyi çok üstün olan öğrenciler yapmıştır. Wright (1976) araştırmasında, Görsel-Motor Algı ile okuma becerisi arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- ✚ Okuma becerisi ve okuma düzeyini ölçen çalışmaların sayısı artırılarak, farklı sınıflar düzeyinde uygulamalar yapılabilir.
- ✚ Bu çalışmada öğrencilerin okuma becerileri ile görsel algı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Okuma becerileri ve görsel algı düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.
- ✚ Okul öncesi dönemde, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini değerlendirecek ölçme araçları geliştirilerek, bu öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ve görsel algı düzeyleri saptanabilir. Bunun sonucunda, ilkokul birinci sınıftan itibaren bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanıp, bu programların etkililiği incelenebilir.
- ✚ Araştırma sonuçlarında öğrencinin birinci sınıf düzeyindeki görsel algı düzeyi belirlenmiştir. Görsel algı sürekli gelişen bir yapıda olduğundan, görsel algının daha üst sınıflardaki etkileri incelenebilir.
- ✚ Öğrencilerin görsel algı düzeyi, Gelişimsel Görsel Algı Testi-2 ile belirlenmiştir. Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3'ün farklı yaş grupları için geçerlik güvenirlik çalışmasını yapılarak, ilkokul birinci veya farklı sınıf düzeylerine uygulanabilir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler;

- ✚ Öğrencinin okuma becerilerinde yetersiz olması, onun diğer derslerdeki başarısını da olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle öğretmenler, okul çağının ilk yıllarında (ilkokul 1, 2 ve 3.sınıflarda) özellikle Türkçe derslerinde ve diğer derslerde okuma konusunda daha hassas olmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilerin okuma gelişimlerini tespit ederek, gelişimlerine yönelik özel etkinlikler hazırlamalıdırlar.
- ✚ Öğrencilerin okuma sırasında motivasyonlarını üst düzeyde tutmaları için dikkat geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- ✚ Öğrencileri kendi okuma süreçleri hakkında bilinçlendirmek, özellikle ilkokul birinci sınıfta onların sesli okuma becerilerine önem vermek, öğrencilere okurken farkındalık yaratmak önemlidir. Öğrencilere, neyi nasıl anladıklarına yönelik sorular sorulmalıdır.
- ✚ Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin, okuma becerilerinin ve görsel algı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucundan hareketle, öğretmenler okul öncesi dönemde çocukların görsel algı ve diğer gelişim alanları ile ilgili becerileri kazanmaları yönünde destekleyici çalışmalar yapabilirler. Bu konuda öğretmenler, teknolojiyi kullanarak (akıllı tahtalar, etkileşimli ortamlar, hareketli görüntüler) öğrencilerin ilgisine ve eğlenerek öğrenmesine katkı sağlayabilirler.
- ✚ Öğrencilerin okuma becerileri ve görsel algı düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyinin ne derece etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin ilk öğretmenleri olan anne, babalarının okuma becerilerini geliştirici zihinsel faaliyetler, çeşitli zekâ oyunları, farklı yaparak yaşayarak öğreneceği etkinliklerle (bahçe, doğa, müze, sergi, hayvanat bahçesi, park vb. yerlere geziler) ile çocukların farklı deneyimler kazanmaları sağlanmalıdır.

- ✚ Anne ve babalar, çocukları okul öncesi dönemde iken, görsellerin bol olarak bulunduğu kitap, dergi gazete gibi görsel yazılı materyaller almalı, çocuklarına okuyarak, çocukların görsel materyalleri incelemelerini sağlamalıdır. İlkokul birinci sınıftan itibaren ise görsel yazılı materyalleri birlikte okuyarak ve inceleyerek görsel algı ve okuma becerilerini geliştirebilirler.
- ✚ Görsel algı ile okuma düzeyi ve okuma becerileri üzerinde alınan önemli sonuçlardan sonra, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri görsel algının önemi hakkında bilgilendirilmeli ve bu öğretmenlerin etkinliklerini çeşitlendirmeleri sağlanmalıdır.
- ✚ Üniversitelerde öğrenim gören okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği öğrencileri, ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerinin görsel algı becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve materyaller tasarlayarak bu materyalleri okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile paylaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Akaroğlu, Gülriz (2014); “*Sanat Eğitim Programının Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Düzeylerine Etkisi,*” Doktora Tezi, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akçin, Nur (1993); “*Okuma Becerisinin Kazanılmasında Görsel Algısal Gelişiminin Rolü,*” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, Hayati (2003); *Türkçe İlk Okuma Yazma ğretimi,* Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2007); *Türkçe İlk Okuma Yazma ğretimi,* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2008); *Yeni Programa Uygun Türkçe ğretim Yöntemleri,* Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2013); *Türkçe ğretim Yöntemleri,* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati, (2013); *İlköğretimde Türkçe ğretimi* (Ed: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), Pegem Akademi Yayıncılık, s. 15-48, Ankara.
- Akyol, Hayati ve Turan Temur (2006); “İlköğretim çnc Sınıf ğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Sesli Okuma Hataları,” *Ekev Akademi Dergisi,* Cilt 29, s. 259-274.
- Akyol, Hayati ve Turan Temur (2008); “Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma ğrenen ğrencilerin Okuma Becerilerinin ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt 5, Sayı 9.
- Aral, Neriman ve Aynur Ayhan Bütün (2003); “Bilgisayar Destekli Eğitim Alan ve Almayan Anaokuluna Devam Eden Çocukların Görsel Algılamalarının İncelenmesi,” *Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Kuşadası,* s. 158-168, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Aral, Neriman ve Nurder Erturan (1999); “Frostig Görsel Algılama Testi ve Eğitim Programına Dayalı Olarak Dört-Sekiz Yaş Arası Serebral Palsili Çocuklarda Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi,” *zel Eğitim Dergisi,* Cilt 2, Sayı 3, s. 58-63.
- Arı, Ayşe Nur Şahin (2007); “*Okul ncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algılama Davranışları İle ğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,*” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Arıkök, İpek (2001); “*Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görsel Algı Eğitiminin Okuma Olgunluğuna Olan Etkisinin İncelenmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arseven, Ali D. (2001); *Alan Araştırma Yöntemi*, 2. Baskı, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Arslan, Akif (2009); “Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Eğitimindeki Farklılıklar,” *Ekev Akademi Dergisi*, Cilt 13, Sayı 40.
- Ateş, Seyit ve Mustafa Yıldız (2011); “Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması,” *Türk Eğitim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1.
- Avcıoğlu, Hasan (2000); “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi,” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 25, Sayı 115, s. 10-17.
- Ayyıldız, Aslıhan (2011); “*Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenci Hatalarının İncelenmesi*,” Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baş, Özlem ve Nergiz Kardeş (2014); “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerisi ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s.230-243.
- Baştuğ, Muhammet (2012); “*İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*,” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, Muhammet ve Hayati Akyol (2012); “Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi,” *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 4, s. 394-411.
- Bay, Yalçın (2010); “*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri*,” *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 25, s. 257-277.
- Bayhan, Pınar (1992); “*Anaokuluna Giden Altı Yaş Çocuklarının Bilgisayar Hakkındaki Tutum ve Kavramlarının Saptanması ve Bu Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarıları ile Görsel Algılamalarında Anaokulunda Yapılan Bilgisayarlı Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*,” Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Benveniste, Jeanette (1962); “*The Relative Importance of Visual Perception and Intelligence to Reading Success in Kindergarten Through Third Grade*,” Degree Master of Science in Education, The Faculty of the School of Education University of Southern California.

- Binbaşıoğlu, Cavit (2004); *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bonifacci, Paola (2004); "Children with Low Motor Ability Have Lower Visual-Motor Integrationability but Unaffected Perceptual Skills," *Human Movement Science*, Sayı 23, s. 157-168.
- Brown, John Lawrence (1970); "*The Frostig Program for the Development of Visual Perception in Relation to Visual Perception Ability and Reading Ability*," Doctor of Education, Faculty of the School of Education Universty of Southern California.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2010); "*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*," PegemA Yayınları, Ankara.
- Cheung, Phoebe, Magdalene Poon, Macy Leung ve Rosanna Wong (2005); "The Developmental Test of Visual Perception-2 Normative Study on The Visual Perception Function for Children in Hong Kong," *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, Cilt 25, Sayı 4, s. 29-43.
- Clemens, Nathan H., Shanna Hagan-Burke, Wen Luo, Carissa Cerda, Alane Blakely, Jennifer Frosch, Brenda Gamez-Patience ve Meredith Jones (2015); "The Predictive Validity of a Computer-Adaptive Assessment of Kindergarten and First-Grade Reading Skills School," *Psychology Review*, Cilt 44, Sayı 1, s. 76-97.
- Coşkun, Eyyup (2002); "*Lise 2. Sınıf Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*," Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2003); "Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler," *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı 13, s. 101-130.
- Cüceloğlu, Doğan (1994); *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çalışkan, Meral (2000); "*Ailenin Bazı Sosyoekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çaycı, Barış ve Kaan Mehmet Demir (2006); "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 4, s. 437-456.
- Çelenk, Süleyman (2006); *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Morpa Yayınları, İstanbul.

- Çelenk, Süleyman (2007); “*İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi,*” Maya Akademi, Ankara.
- Çelenk, Süleyman ve Meral Çalışkan (2004); “Bazı Sosyoekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi,” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 29, Sayı 309, s. 24-33.
- Çiftçi, Ömer ve Fahri Temizyürek (2008); “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 5.
- Damarlı Oçak, Songül (2007); “*İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki,*” Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Değirmenci, Gizem Yağmur (2014); “*Ankara İl Merkezinde Bağımsız Anaokullarına Devam Eden 48-60 Aylık Çocukların Görsel Algı Becerileri ile Bakış Açısı Becerileri,*” Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Delcamp, Lowey Natalie (1983); “*Relationships Among Conservation Abilities, Auditory and Visual Perception Skills and School Achievement of First Grade Students,*” Master’s Thesis, University Of Florida.
- Demirci, Aybige (2010); “*Görsel Algı Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi,*” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-İş Anabilim Dalı, Ankara
- Dibek, Esin (2010); “*Beş Yaş Çocukları için Görsel Algı, Motor Koordinasyon ve Görsel-Motor Bütünleştirme Testlerinin Uyarlanması ile İlgili Bir Destek Programının Uygulanması ve İlgili Bir Destek Programının Sınanması,*” Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Üstün (1994); *Okuma Becerisi İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, MEB Yayınevi, Ankara.
- Duru, Hüseyin (2008); “*Gelişimsel Görsel Algı Testi-2’nin 6 Yaş Çocukları İçin Güvenirlilik ve Geçerlik Ön Çalışması,*” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı) (2003); “PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Rapor,” http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf, (Erişim Tarihi:21.01.2016).
- Ercan, Gül Zülfiye (2009); “*Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Verilen Görsel Algı Eğitiminin Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Etkisinin İncelenmesi,*” Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erdem, Mine (2006); “*Anaokuluna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocukların Matematiksel Becerileri ile Görsel Algı Becerilerinin Karşılaştırılması,*” Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Etiker, Gülgün (1977); “*Beş-Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklarda Visio Motor Eğitiminin Visio Motor Gelişim Etkisi,*” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Ferah, Aysel (1996); “*İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Görsel Algılama Ve Zekânın Yeri,*” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ferah, Aysel (2007); *Türkçe İlk Okuma Yazmayı Öğrenme*, 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Görener, Özlem (2006); “*Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yapılandırılmış Görsel Sanat Eğitiminin Görsel Algılamaya Etkisinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Güleryüz, Hasan (2000); *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (1993); “Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi,” *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı 30, s. 26-30.
- Güneş, Firdevs (2000); *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2002); “Okuma-Yazma Becerilerini Geliştirme,” *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, Sayı 18, s.12-13.
- Güneş, Firdevs (2007); *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Metin (1997); “*İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,*” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hammill, Donal.D., Nils A. Pearson ve Judith K. Voress (1993); *Developmental Test of Visual Perception-2nd Ed.: Examiner’s Manual*, Texas: Pro-Ed. Pub.
- Harmankaya, Tuğba (2010); “*İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri ile Yazım Hatalarının İncelenmesi,*” Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- İbişoğlu, Arşaluys (1987); “*4.0-9.0 Yaş Dilimindeki Epileptik ve Non-Epileptik Çocukların Görsel Algı Gelişimi Açısından Karşılaştırılması,*” İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- İnceoğlu, Metin (2004); *Tutum-Algı İletişim*, Elips Kitap, Ankara.

- Kanmaz, Ahmet (2012); “*Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi,*” Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, Niyazi (2005); “*Bilimsel Araştırma Yöntemi,*” Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kavcar, Cahit, Seda Sever ve Ferhan Oğuzkan (1995); *Türkçe Öğretimi,* Engin Yayınları, Ankara.
- Kaya, Özcan (1989); “*Frostig Görsel Algılama Eğitim Programının Anaokulu Çocuklarının Görsel Algılama ve Zihinsel Gelişimlerine Etkisi,*” Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayhan, Ekin Özkök (2010); “*İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki,*” Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Uygulamalı Psikoloji Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Mehmet Ali (2005); “*Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine bir Araştırma,*” Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kenneth, Kavale (1982); “*Meta-Analysis of the Relationship Between Visual Perceptual Skills and Reading Achievement,*” *Journal of Learning Disabilities,* Cilt 15, Sayı 1, s. 42.
- Kershner, John R. (1975); “*Visual-Spatial Organization and Reading: Support for a Cognitive-Developmental Interpretation,*” *Journal of Learning Disabilities,* Sayı 8, s. 30-36.
- Keskin, Hasan Kağan (2012); “*Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi,*” Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Özdemir G. (2004); “*Ailesiyle Birlikte Yaşayan ve Çocuk Yuvasında Kalan Çocukların Görsel Algılama Davranışı ile Okul Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç, Emine (2002); “*Görsel Algı Becerilerinin Gelişimine Yönelik Örnek Bir Program Modelinin Hazırlanması ve Anasınıfı Çocuklarında Görsel Algı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laure Kaiser, Marie, Jean-Michel Albaret ve Pierre-André Doudin (2009): “*Relationship Between Visual-Motor Integration, Eye-Hand Coordination and Quality of*

Handwriting,” *Journal of Occupational Therapy, Schools&Early Intervention*, Cilt 2, Sayı 2, s. 87-95.

Learning First Alliance (1998); Every Child Reading: An Action Plan of the Learning First Alliance, *American Educator*, Spring/Summer, s. 52-63.

Lerkkanen, Marja Kristina (2003): “*Learning to Read: Reciprocal Processes and Individual Path Ways*,” Unpublished Dissertation, Jyvaskylan Yliopisto, Finland.

Lerkkanen, Marja Kristina, Helena Rasku-Puttonen, Kaisa Aunola ve Jari-Erik Nurmi (2004); “The Developmental Dynamics of Literacy Skills During the First Grade,” *Educational Psychology*, Cilt 24, Sayı 6, s. 793-810.

Lucas, Michael Patrick (2008); “*Reading and the Elementary Princibal: Implications for Policy and Practice*,” Doktora Tezi, Graduate Faculty of University of Pittsburgh, School of Education, Pittsburgh.

Luma, Serpil (2002); “*İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mangır, Mine ve Neriman Çağatay (1987); “Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Arası Çocukların Görsel Algılamaları Üzerinde Bir Araştırma,” *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları*, Ankara.

Mangır, Mine ve Neriman Çağatay (1990); “Anaokuluna ve Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarında Görsel Algılama ve Zekâ İlişkisinin İncelenmesi,” *Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları*, 1171, Ankara.

MEB (2006); *İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009); “*İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*,” MEB Yayınları, Ankara.

Memiş, Aysel ve Tuğba Harmankaya (2012); “İlköğretim Okulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı Düzeyleri,” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, s. 27-46.

Moats, Louisa Cook (2001); “When Older Students Can’t Read,” *Educational Leadership*, Sayı 58, s. 36-40.

Morris, Darrell ve Laurie Nelson(1992); “Supported Oral Reading With Low Achieving Second Graders,” *Reading Research And Instruction*, Sayı 32, s. 49-63.

- Nevo, Einat ve Zvia Breznitz (2013); "The Development of Working Memory From Kindergarten to First Grade in Children with Different Decoding Skills," *Journal of Experimental Child Psychology*, Sayı 114, s. 217-228.
- National Reading Panel (2000); "Teaching Children to Read," Washington; DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Obalar, Selda (2009); "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri ile Sosyal Duygusal Uyum ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki," Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Obalar, Selda ve Sefer Ada (2010); "Ekolojik Bakış Açısı ve Sosyal Kapital Kuram Çerçevesinde Öğrencilerin İlk Okuma Yazma Becerilerinin İncelenmesi," *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 32, s. 141-168.
- Ocak, Gürbüz (1997); "Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlkokul Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özat, Nihal Erdem (2010); "Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitiminin Etkisi," Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özbay, Murat (2009); "Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi," Öncü Basımevi, Ankara.
- Papadimitriou, Artemis M. ve Filippou M. Vlachos (2014) ; "Which Specific Skills Developing During Preschool Years Predict the Reading Performance in the First and Second Grade of Primary School," *Early Child Development and Care*, Cilt 184, Sayı 11, s. 1706-1722, DOI: 10.1080/03004430.2013.875542.
- Pattillo. Suzan Trefry, Kathryn Heller ve Maureen Smith (2004); "The Impact of a Modified Repeated-Reading Strategy Paired with Optical Character Recognition on the Reading Rates of Students with Visual Impairments," *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, Cilt 98, Sayı 1.
- Pehlivan, Dilek (2006); "Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin İlk okuma Yazmaya Geçiş Sürecinin, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)," Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rasinski, Timothy V. (1990); "Effects Of Repeated Reading And Listening While Reading On Reading Fluency," *Journal Of Educational Research*, Sayı 83, s. 147-150.
- Ratzon, Navah Z., K. Zabaneh-Tannas, L. Ben-Hamo ve Orit Bart (2009) ; "Efficiency of the Home Parental Programme in Visual-Motor Home Activity Among First-Grade Children" Blackwell Publishing Ltd, *Child: Care, Health and Development*, Cilt 36, Sayı 2, s. 249-254.

- Richardson, Kim Margaret (1981); *“The Relationship Of Selected Visual Perception Abilities to the Reading Achievement of First Grade Students,”* Doctoral Dissertation, Temple University.
- Rose, Dale S., Michaela Parks, Karl Androes ve Susan D. McMahon (2000); *“Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques,”* *The Journal Of Educational Research*, Cilt 94, Sayı 1, s. 55-63.
- Ruşen, Mustafa (1991); *Hızlı Okuma*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Sağol, Ufuk (1998); *“Down Sendromlu Çocukların Görsel Algı Gelişimine Frostig Görsel Algı Programının Etkisi,”* Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Salinger, Terry (2003); *“Helping Older Struggling Readers,”* *Preventing School Failure*, Cilt 47, Sayı 2, s. 79-85.
- Sarıpınar, Esin Gökçe ve Gülden Erden (2010); *“Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği,”* *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 25, Sayı 65, s. 56-66.
- Senemoğlu, Nuray (2002); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Shellenberg, Ernest David (1962); *“A Study of the Between Visual-Motor Process and Reading Disabilities of Third Grade Pupils,”* Doctoral Thesis, University of Southern California.
- Şirin, Selçuk ve Sinem Vatanartıran (2014); *“PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye İçin Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri,”* *Tüm Özel Öğretim Kurumları Derneği*, TÜSİAD-T 549, Sim Matbaacılık, İstanbul.
- Snow, Catherine E., Susan M. Burns ve Peg Griffin (1998); *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, DC: National Academy Press, Washington.
- Spaai, Gerard W., Henk H. Ellermann ve Pieter Reitsma(1991); *“Effects Of Segmented And Whole Word Sound Feedback On Learning To Read Single Words,”* *Journal Of Educational Research*, Sayı 84, s. 204-213.
- Spira, Elana Greenfield, Stacey Storch Bracken ve Janet E. Fischel (2005); *“Predicting Improvement After First-Grade Reading Difficulties: The Effects of Oral Language, Emergent, Literacy, and Behavior Skills,”* *Developmental Psychology*, Cilt 41, Sayı 1, s. 225-234.
- Supawadee, Cindy Lee, Christine Grey, Meira Gurfinkel, Ora Leb, Viktoria Stern ve Gavi Sytner (2013); *“The Effect of Computer-Based Intervention on Enhancing Visual Perception of Preschool Children with Autism: A Single-Subject Design Study,”* *Journal of Occupational Therapy, Schools&Early Intervention*, Cilt 6, Sayı 1, s. 31-43.

- Stanovich, Keith E. (1986); "Mathew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy," *Reading Research Quarterly*, Cilt 21, Sayı 4, s. 360-407.
- Tazebay, Atilla (1997); *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, MEB Yayınları, Ankara.
- Tepecik, Adnan ve Aybige Demirci (2012); "Beery VMI Görsel Algı Eğitiminin Beş-Altı Yaş Çocuklarının Görsel Algı Gelişimlerine Etkisi," *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s.1-11.
- Thompson, London Jean Johnson (1975); "*The Relationship of Visual Perception to Reading Achievement and The Effects Of Two Types of Visual Perceptual Training on Reading Achievement in the First-Grade Year*," For the Degree of Doctor of Philosophy, Education, Elementary, University of Southern Mississippi, Ph.D.
- Thornton, Linda H. ve Rebecca S. Vinzant (2000); "The Effects of Phonemic Awareness Instruction in First Grade on the Reading Scores of Rural Primary Students," *Paperpresented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Bowling Green, KY ,November 15-17, 2000) s. 447-460.
- Tsai, Chia-Liang, Peter H. Wilson ve Sheng K. Wu (2008); "Role of Visual-Perceptual Skills (Non-Motor) in Children with Developmental Coordination Disorder," *Human Movement Science*, Sayı 27, s. 649-664.
- Tuğrul, Belma, Neriman Aral, Semra Erkan ve İlker Etikan (2001); "Altı Yaşındaki Çocukların Görsel Algılama Düzeylerine Frostig Gelişimsel Görsel Algı Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi," *Journal of Qafqaz University*, Cilt 8, s. 67-84.
- Turan, Esra Duriye (2006); "*Alt Sosyoekonomik Düzeyde Anasınıfına Devam Eden Etmeyen 60-71 Ay Çocuklarında Görsel Algılama Davranışının İncelenmesi (Konya ili örneği)*," Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tural, Özgür (2013); "*İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi*," Yüksek lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Wilson, Kathleen M. ve Guy Trainin (2007); "First-Grade Students' Motivation and Achievement For Reading, Writing And Spelling," *Reading Psychology*, Sayı 28, s. 257-282. ISSN: 0270-2711 print/1521-0685 online DOI: 10.1080/02702710601186464.
- Wright, Julia Ann (1976); "*Relation of Visual and Motor Perception to Reading Achievement Among Children with One Year of Study in School*," Doctoral Dissertation, Ohio State University.

- Vellentino, Frank R., Jack M. Fletcher, Margaret Snowling ve Donna M. Scanlon (2004); "Specific Reading Disability (dyslexia): What Have We Learned in the Past Four Decades," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Cilt 45, Sayı 1, s. 2-40.
- Vogel, Susan (1990); "Gender Differences in Intelligence, Language, Visual-Motor Abilities, and Academic Achievement in Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature," *Journal of Learning Disabilities*, Cilt 12, Sayı 1.
- Yılmaz, Muamber (2006); "*İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*," Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, Muamber (2008); "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi," *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 323-350.
- Yılmaz, Öznur (2006); "*Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi ile Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri*," Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, Zeynep Aydın (2007); *Sınıf Öğretmenlerinde Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın, Ankara.
- Yu, Xinyu (2012); "Exploring Visual Perception and Children's Interpretations of Picture Books," *Library and Information Science Research*, Sayı 34, s. 292-299.
- Yüksel, Özlem (2009); "*Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*," Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Mesleki Resim-İş Anabilim Dalı, Ankara.

EKLER

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı İzin Yazıları



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/1992490
Konu : Araştırma izni.

20/05/2014

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 14/05/2014 tarihli ve 46148110/302.01.08/2678 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Diler AYVAZ SİVRİ tarafından planlanan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan Kozlu Kocatepe İlkokulu, Kozlu Atilla İlkokulu, Kozlu Kılıç İlkokulu, Kozlu Cumhuriyet İlkokulu, Kozlu Cengiz Topel İlkokulu ve Kozlu Namık Kemal İlkokulu 1. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilere anket çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 20/05/2014 tarihli ve 45865702/605.01.1983755 sayılı olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiye bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EK/EKLER:

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Araştırma Çalışması Formları (69 Sayfa)

DAĞITIM:

- Gereği:**
1- B.E.Ü. Rektörlüğüne

- Bilgi:**
1- Kozlu Kaymaklığına (İlçe MEM)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ca3c-6514-377a-ae14-a753 kodu ile yapılabilir.

Tel:0372 2536958 E-posta:zonguldakmem@meb.gov.tr
Faks:0372 2519146 int.adresi:http://Zonguldak.meb.gov.tr



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/1983755
Konu : Araştırma izni.

20/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 14/05/2014 tarihli ve 46148110/302.01.08/2678 sayılı yazısında, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Diler AYVAZ SİVRİ tarafından planlanan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan **Kozlu Kocatepe İlkokulu, Kozlu Atilla İlkokulu, Kozlu Kılıç İlkokulu, Kozlu Cumhuriyet İlkokulu, Kozlu Cengiz Topel İlkokulu ve Kozlu Namık Kemal İlkokulu 1. sınıflarında** öğrenim görmekte olan öğrencilere anket çalışmasını uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Diler AYVAZ SİVRİ tarafından planlanan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında anket çalışmasını **15 Mayıs 2014 - 30 Mayıs 2014** tarihleri arasında, İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan **Kozlu Kocatepe İlkokulu, Kozlu Atilla İlkokulu, Kozlu Kılıç İlkokulu, Kozlu Cumhuriyet İlkokulu, Kozlu Cengiz Topel İlkokulu ve Kozlu Namık Kemal İlkokulu 1. sınıflarında** Öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı “ Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda Okul Müdürlüğünün uygun gördüğü tarih ve saatlerde Okul Müdürlüğü denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../05/2014

Ekrem AYLANÇ

Vali a.

Vali Yardımcısı

20.../05.../14
Güvenli Elektronik İmza
Asti ile Aşırır
Ali...
Sei



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45865702/605.01/1983755
Konu : Araştırma izni.

20/05/2014

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğünün 14/05/2014 tarihli ve 46148110/302.01.08/2678 sayılı yazısında, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Diler AYVAZ SİVRİ tarafından planlanan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan **Kozlu Kocatepe İlkokulu, Kozlu Atilla İlkokulu, Kozlu Kılıç İlkokulu, Kozlu Cumhuriyet İlkokulu, Kozlu Cengiz Topel İlkokulu ve Kozlu Namık Kemal İlkokulu 1. sınıflarında** öğrenim görmekte olan öğrencilere anket çalışmasını uygulamak istediği belirtilmektedir.

Müdürlüğümüzde toplanan komisyonumuzca, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Diler AYVAZ SİVRİ tarafından planlanan “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel Algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” konulu tez çalışması kapsamında anket çalışmasını **15 Mayıs 2014 - 30 Mayıs 2014** tarihleri arasında, İlimiz Kozlu İlçesinde bulunan **Kozlu Kocatepe İlkokulu, Kozlu Atilla İlkokulu, Kozlu Kılıç İlkokulu, Kozlu Cumhuriyet İlkokulu, Kozlu Cengiz Topel İlkokulu ve Kozlu Namık Kemal İlkokulu 1. sınıflarında** Öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı “ Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama (2012/13 nolu) Genelgesi doğrultusunda Okul Müdürlüğünün uygun gördüğü tarih ve saatlerde Okul Müdürlüğü denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

.../05/2014

Ekrem AYLANÇ

Vali a.

Vali Yardımcısı

20.../05.../14
Güvenli Elektronik İmza
Asterisk ile yapılır
Asterisk ile yapılır
Asterisk ile yapılır

Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material (Fee Waived)

Reference Permission Request #T3123

Mr. Diler Ayvaz Sivri
 Bulent Ecevit University/ Social Studies Institution
 Merkez Mahallesi Eski Eregli Yolu Caddesi Yonca Apt.d:16 Kat:8 No: 273 Kozlu/Zonguldak
 Zonguldak, 67600 Turkey

For permission to use of the Developmental Test of Visual Perception-Second Edition (DTVP -2) by Hammill, Pearson, Voress, 1993, Austin: PRO-ED. Kit Product Number: 6090. Number of copies:

USAGE: Research for Master's Thesis or Dissertation

I will use this in my master's degree thesis. I'm studying on the relationship between the visual perception, the accuracy level and reading skills of first grade students in primary school. My aim is to evaluate their levels.

LIMITATIONS:

Study will test approximately 100 first grade students. No copying of protocols is allowed. Mr. Ayvaz will utilize a test kit he already owns, so there will be no charge. He understands that additional protocols are not available as this test is out-of-print.

APPROVAL:

The foregoing application is hereby approved provided that the form of credit and copyright notice, as specified in the sixth edition of the *Publication Manual of the American Psychological Association* or an equally recognized format, gives full identification of author, publisher, copyright date, and title and states, "Used with Permission." This permission is solely for adaptation to non-original formats and should not be construed as a transfer of any rights, title or interest in the PRO-ED publication. This permission includes the right to approve, without charge, the publication or transcription in Braille, large print, audio or other formats, only for the use by print impaired individuals or to accommodate student IEP requirements and only if such an edition is not for commercial use. Should PRO-ED, Inc. in its sole discretion, determine the use of our material by you, the client, is contrary to the original intent as we understood it in your letter requesting permission, we reserve the right to demand that you cease and desist in your use of PRO-ED, Inc.'s material and remove it from the marketplace. PRO-ED makes no representations and warranties about the validity or reliability of the Licensed Material or its appropriateness or effectiveness with respect to your specific use. You agree to defend and indemnify PRO-ED, Inc. from any claims made against PRO-ED, Inc. on account of your use of the Licensed Material. By accepting this agreement, you confirm that the Licensed Material will not be used in pharmaceutical research of any kind.

This permission is for one time use only, is not transferable, and terminates or when the above material goes out of print; whichever comes first.

Approved by PRO-ED, Inc. Representative:



Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material (Fee Waived)

Reference Permission Request #T3123

Terri Cooter

Terri Cooter
Tests Permissions Department
PRO-ED, Inc.



Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material

June 6, 2014

Reference Permission Request #T3137

Mr. Diler Ayvaz Sivri
 Bulent Ecevit University/ Social Studies Institution
 Merkez Mahallesi Eski Eregli Yolu Caddesi Yonca Apt.d:16 Kat:8 No: 273 Kozlu/Zonguldak
 Zonguldak, 67600 Turkey

For permission to use of the Developmental Test of Visual Perception-Second Edition (DTVP-2) by Hammill, Pearson, Voress, , Austin: PRO-ED. Kit 6090. Number of copies: N/A.

USAGE: Research for Master's Thesis or Dissertation

I will use this in my master's degree thesis. I'm studying on the relationship between the visual perception, the accuracy level and reading skills of first grade students in primary school. My aim is to evaluate their levels.

This is a duplicate record to request an additional 70 administrations (6/6/14)

LIMITATIONS:

Study will test as additional 70 first grade students. No copying of protocols is allowed. Mr. Ayvaz

will utilize a test kit he already owns, so there will be no charge. He understands that additional protocols are not available as this test is out-of-print. This requests accompanies T3123.

PAYMENT: N/A**Total Paid:** \$**APPROVAL:**

The foregoing application is hereby approved provided that the form of credit and copyright notice, as specified in the sixth edition of the *Publication Manual of the American Psychological Association* or an equally recognized format, gives full identification of author, publisher, copyright date, and title and states, "Used with Permission." This permission is solely for adaptation to non-original formats and should not be construed as a transfer of any rights, title or interest in the PRO-ED publication. This permission includes the right to approve, without charge, the publication or transcription in Braille, large print, audio or other formats, only for the use by print impaired individuals or to accommodate student IEP requirements and only if such an edition is not for commercial use. Should PRO-ED, Inc. in its sole discretion, determine the use of our material by you, the client, is contrary to the original intent as we

**Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material**

June 6, 2014

Reference Permission Request #T3137

understood it in your letter requesting permission, we reserve the right to demand that you cease and desist in your use of PRO-ED, Inc.'s material and remove it from the marketplace. PRO-ED makes no representations and warranties about the validity or reliability of the Licensed Material or its appropriateness or effectiveness with respect to your specific use. You agree to defend and indemnify PRO-ED, Inc. from any claims made against PRO-ED, Inc. on account of your use of the Licensed Material. By accepting this agreement, you confirm that the Licensed Material will not be used in pharmaceutical research of any kind.

This permission is for one time use only, is not transferable, and terminates or when the above material goes out of print; whichever comes first.

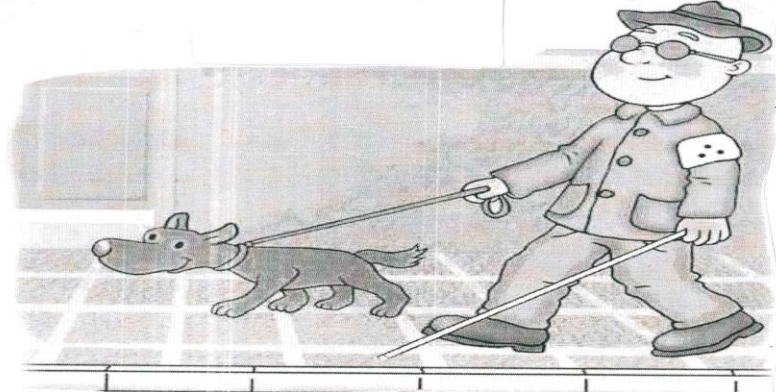
Approved by PRO-ED, Inc. Representative

Terri Cooter

Terri Cooter
Tests Permissions Department
PRO-ED, Inc.
June 6, 2014

PRO-ED, Inc. Tax ID: 74-1916673

Ek 2: Araştırmada Kullanılan Okuma Metinleri



Cingöz, Yalçın Bey'in köpeğidir. Yalçın Bey, onunla çarşıya pazara, dostlarının evine, her yere gider. Yalçın Bey, Cingöz olmadan bir yere giderken zorlanır. Çünkü o, görme engellidir.

Cingöz, Yalçın Bey'in gözü gibidir. Zeki ve duygulu bir köpektir. Sahibine yardım etmek için özel eğitim görmüştür. Yalçın Bey'le çok iyi anlaşılır. Yalçın Bey, ona gitmek istediği yeri söyler. O da onu kalabalık caddelerden kolaylıkla geçirir.

Cingöz, çok akıllı bir köpektir. Trafik kurallarını öğrenmiştir. Yayalara kırmızı ışığın yandığını görünce hemen durur. Eğer yollar buz tutmuşsa buzun üstünden geçmez. Kenarından dolanır.

Cingöz, yolda sahibini bırakıp diğer köpeklerle oyuna dalmaz. O, görevinin ne olduğunu iyi kavramıştır.

Evet, Cingöz sanki yalçın Bey'in gözüdür.

Aşağıdaki soruları metine göre yanıtlayınız.

1. Yalçın Bey neden tek başına bir yere gidemez?

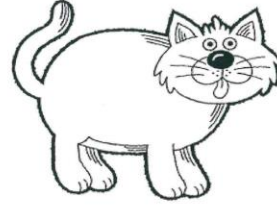
2. Cingöz, sahibini nerelere götürüyor?

3. Cingöz' ü diğer köpeklerden ayıran özellikler nelerdir?

4. Yalçın Bey, Cingöz olmasaydı günlük hayatta ne gibi sorunlarla karşılaşabilirdi?

5. Metine uygun bir başlık yazınız.

KEDİCİK



Bir gün ablam eve bir kedi yavrusu getirdi. Kedicik, bir avuç içine sığacak kadar küçüktü. Rengi beyazdı. Yalnız kuyruğu sarıydı.

Kediye süt verdik. Sütün içine biraz ekmek doğradık. Yavrunun karnı çok acıkmış. Karnı şişinceye kadar yedi. Sonra da duvarın kıyısına büzülüp oturdu. Gözlerini yumdu. Rahattı. Kendine bir yuva bulmuştu.

Aradan birkaç hafta geçti. Kedicik büyüdü. Kedicik, evde oyuncak bulunca çok seviniyordu. Onun sevdiği oyuncakları odada bulunduruyorduk. En çok da yumakla oynamayı seviyordu. Oynarken bizi çok eğlendiriyordu.

Yavruluktan çıkınca oyunculuğu da bıraktı. Avcılığa başladı. Geçen gün komşumuzun güvercinine saldırmış. Komşumuz da ona kızmış.

Kediciği uyarmamız gerek. Benim dilimden anlasa yakalayıp söyleyeceğim. " Yaramazlık yapma! " diyeceğim. Diyeceğim de ben kedi dili bilmem ki!

Ek 3: Araştırmada Kullanılan Öğrenci Tanıma Formu

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Okulun Adı:

Sınıf ve Şube:

Öğrencinin adı ve soyadı:

Sayın Veli;

Bu form, “ İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Görsel algı, Dikkat Düzeyleri ile Okuma Becerilerinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasına katkı sağlamak için düzenlenmiştir. İlkokul birinci sınıfa giden öğrenciniz ve ailesi hakkında bazı sorular sorulmuştur. Soruları eksiksiz, samimi ve doğru yanıtlamanız yaptığım araştırmanın güvenilir olmasını sağlayacaktır. Bu çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ediyorum.

Diler AYVAZ SİVRİ
Bülent Ecevit Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

- 1.Çocuğunuzun cinsiyeti Kız erkek
- 2.Çocuğunuzun doğum tarihi gün/ay/yıl (...../...../.....)
- 3.Çocuk okul öncesi eğitim aldı mı ? Evet Hayır
- 4.Çocuğunuza okul öncesi dönemde kitap okudunuz mu? Evet Hayır
- 5.Annenin öğrenim durumu,
a)Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) ilkokul mezunu
d)Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu g) Master-doktora
- 6.Annenin mesleği,
a) Ev hanımı b) Memur c) İşçi e) Emekli e) Diğer (açıklayınız)
7. Babanın öğrenim durumu,
a)Okur-yazar değil b) Okur-yazar c) İlkokul mezunu
d)Ortaokul mezunu e) Lise mezunu f) Üniversite mezunu g) Master-doktora
8. Babanın mesleği,
a) İşsiz b) Memur c) İşçi e) Emekli e) Diğer (açıklayınız)
9. Ailedeki çocuk sayısı a) 1 b)2 c)3 d)4 ve daha fazlası
10. Ailenizin aylık geliri ne kadardır?
a) 800 lira – Daha az b) 800 lira--1500 lira arası c)1500 lira-- 2500 lira arası
d) 2500 lira--4000 lira arası e) 4000 lira ve fazlası