



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, EBEVEYNLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN “OKUMA-YAZMA” KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ
ANLAMLAR: METAFORİK BİR ANALİZ

Hazırlayan
Çetin KÖKSAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Tokat – 2010

Bu Araştırma Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu
Tarafından (2009/21) Desteklenmiştir.



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN, EBEVEYNLERİNİN VE
ÖĞRETMENLERİNİN “OKUMA-YAZMA” KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ
ANLAMLAR: METAFORİK BİR ANALİZ

Hazırlayan
Çetin KÖKSAL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER
Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU

Tokat – 2010

Bu Araştırma Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu
Tarafından (2009/21) Desteklenmiştir.

İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin
“Okuma-Yazma” Kavramına Yükladıkları Anlamlar: Metaforik Bir Analiz

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 30 / 04 / 2010

Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı Soyadı) İmzası

Başkan: Doç. Dr. Sedat YAZICI

Üye : Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (2.Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER (Danışman)

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuncay BÖLER

Üye : Yrd. Doç. Dr. Necmi EŞGİ

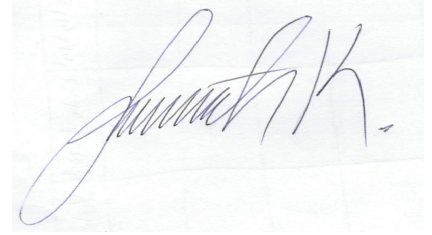
Bu tez Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yönetim kurulunun
27/04/ 2010 tarih ve 14/08 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul
edilmiştir.

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplanıp sunulduğunu, bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçlara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan ederim.



Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı
Çetin KÖKSAL
İmzası

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda desteğini ve güvenini esirgemedi yanımdayken ve akademik yönden gelişimimde büyük katkısı bulunan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER'e, her zaman moral veren yaratıcı fikirleriyle yön bulmama yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU'na teşekkürlerimi bir borç bilir ve şükranlarımı sunarım. Tezin hazırlanması sırasında maddi ve manevi tüm kaynaklarıyla yanımdayken ve bana büyük bir destek veren Sayın Hakan AKAR'a teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunuyorum. Onun desteği olmasaydı böylesine bir yolculukta başarılı olamazdım. Yüksek lisans tez sürecimin her aşamasında yanımdayken ve her seferinde beni destekleyen, bilgilerini benimle paylaşan tüm sorunlara çözüm getirmeme yardımcı olan değerli arkadaşlarım; Nazmiye YELDİREN'e, Seval DALAMAN'a, Hasan Salih YÜKSEL'e, Lokman Gürgen'e ve Murat GÜRELİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Saygı değer meslektaşlarım ve sevgili arkadaşlarım Ahmet Turan CİMBİZ'a ve Engin GÜLER'e her zaman yanımdayken oldukları için, beni cesaretlendirdikleri için sonsuz teşekkür ediyorum. Geçirdiğim zorlu süreçte sıcaklığıyla ve şefkatiyle yanımdayken, ışığını bir kere bile kaybetmeden her zaman beni aydınlatan biricik, saygıdeğer babam Haydar KÖKSAL'a uzun süreçte beni yalnız bırakmadığı ve sonuna kadar desteklediği için minnettarım.

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, onların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin gündelik hayatlarında kullandıkları metaforlar yardımıyla “okuma-yazma” kavramını nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya Tokat ili Almus ilçesinde öğrenim gören 112 öğrenci, 101 ebeveyn ve görev yapan 15 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarıyla elde edilen verilere, içerik analizi yöntemi ile sırasıyla; verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, verilerin yüzdelerle ifade edilmesi, metafor veya yüklenen anlam sıklığının hesaplanması ve tablolaştırılması, bulguların yorumlanması ve elde edilen verilerin kavram haritası yöntemiyle şekillendirilmesi işlemleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin “okuma yazma” kavramına karşı olumlu algılara sahip olduklarını, katılımcıların, “okuma yazma” kavramına ve okuma yazma bilenlere olumlu metaforlar geliştirdiklerini, okuma yazma bilmeyen insanlara karşı ise olumsuz metaforlar geliştirdiklerini göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasında öğrencilerin, ebeveynlerinin algılarını da dikkate alarak okuma yazma öğretimi yapması gerektiği, öğretmenlerin okuma yazma öğretimine başlamadan önce bölgenin durumunu, öğrenci ve ebeveynlerin beklentilerini araştırarak ders planlarını buna göre şekillendirmesi gerektiği, okuma yazma öğretiminde öğrencilerin algılarından hareket edildiğinde okuma yazma öğretiminin daha eğlenceli hale geleceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma -Yazma, Metafor, Kavram Haritası

Abstract

This study aims to show first graders' students', their parents' and teachers' perception of "reading-writing" with the help of metaphors. 112 students from Almus in Tokat province, 101 parents and 15 primary school teachers have participated in this study. An interview form has been used as the data collector. Data which have been collected via interview form has been through this process: encoding the data, finding the themes, data's being organized and defined according to the codes and themes, data's being turned into rates, metaphor's and meaning frequency's being calculated and scheduled, commenting the findings, shaping with the method of concept-mapping. Research results have shown that first grade students, their parents and teachers have positive perceptions for the "reading-writing" issue; participants have developed positive metaphors for those who can read and write and negative metaphors for those who can not read and write. According to these results, it has been suggested that the teachers should teach reading-writing in the view of parents' perception about the issue, plan the lesson by examining the expectations of students, parents and the situation of the region; making the the learning of reading-writing more enjoyable by taking students' perceptions into consideration.

Key words: Reading-writing, metaphor, concept map

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME SAYFASI.....	I
TEŞEKKÜR.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar.....	V
ŞEKİLLER	XX
1. GİRİŞ	1
1.1. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME ALANLARI	3
1.2. OKUMA EĞİTİMİ	6
1.2.1. Okumanın Önemi	8
1.2.2. Okumanın Amaçları	10
1.2.3. Okuma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	13
1.2.4. Okuma Türleri	15
1.2.4.1. Sesli Okuma	15
1.2.4.2. Sessiz Okuma	18
1.3. YAZMA EĞİTİMİ	19
1.3.1. Yazmanın Önemi	20
1.3.2. Yazma Öğretiminin Amaçları	23
1.4. OKUMA YAZMA VE DİL GELİŞİMİNDE AİLENİN ROLÜ	24
1.5. OKUMA YAZMA VE KAVRAMLAR	27
1.6. METAFOR	30
1.6.1. Yapı Metaforları	35
1.6.2. Yönelim Metaforları	36
1.6.3. Ontolojik Metaforlar	37
1.6.4. Kişileştirme	39
1.6.5. Metanomi	39
1.7. KAVRAM HARİTASI	41

1.8. PROBLEM CÜMLESİ	44
1.9. ARAŞTIRMANIN AMACI	44
1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	44
1.11. SINIRLILIKLAR	45
1.12. SAYILTILAR	46
1.13. TANIMLAR	46
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	47
2.1. OKUMA YAZMAYLA İLGİLİ YAPILAN YURTİÇİ ARAŞTIRMALAR	47
2.2. OKUMA YAZMAYLA İLGİLİ YAPILAN YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR	52
2.3. METAFORLARLA İLGİLİ YAPILAN YURTİÇİ ARAŞTIRMALAR	55
2.4. METAFORLARLA İLGİLİ YAPILAN YURTDIŞI ARAŞTIRMALAR	67
3. YÖNTEM	77
3.1. ARAŞTIRMA DESENİ.....	77
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	80
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE HAZIRLANMASI	81
3.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK KANITLARI	82
3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI	83
3.6. ETİK İLKELER	84
4. BULGULAR VE YORUMLAR	85
4.1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI	85
4.1.1. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular	85
4.1.1.1. Okuma Yazma Denilince Öğrencilerin Akıllarına Gelenler	85
4.1.1.2. Öğrencilere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?	88

4.1.1.3. Öğrencilere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?	93
4.1.1.4. Öğrenciler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?	97
4.1.1.5. Öğrencilere Göre Okumanın Çeşitleri	100
4.1.1.6. Öğrencilere Göre Yazmanın Çeşitleri	104
4.1.1.7. Öğrencilerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri	107
4.1.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Öğrencilerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?	111
4.1.1.9. Öğrencilere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?	115
4.1.1.10. Öğrenciler Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?	118
4.1.1.11. Öğrencileri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler	121
4.1.1.12. Öğrenciler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı? Neden?	125
4.1.1.13. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?	127
4.1.1.14. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı? Niçin?	130
4.1.1.15. Öğrenciler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?	133
4.1.2. Öğrencilerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları	136
4.1.3. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular	140
4.1.3.1. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	140
4.1.3.2. Öğrenciler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?	147
4.1.3.3. Öğrencilere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	149

4.1.3.4. Öğrencilerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri	152
4.1.4. Öğrencilerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları.....	154
4.1.5. Öğrencilerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular	157
4.1.5.1. Öğrenciler Okuma Yazmayı Neye Benzettirler?	157
4.1.5.2. Öğrenciler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzettirler?	168
4.1.5.3. Öğrenciler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzettirler?	175
4.1.6. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenmesine Dönük Bulgular	179
4.2. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF EBEVEYNLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI	182
4.2.1. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular	182
4.2.1.1. Okuma Yazma Denilince Ebeveynlerin Akıllarına Gelenler	182
4.2.1.2. Ebeveynlere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?	185
4.2.1.3. Ebeveynlere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?	188
4.2.1.4. Ebeveynler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?	192
4.2.1.5. Ebeveynlere Göre Okumanın Çeşitleri	195
4.2.1.6. Ebeveynlere Göre Yazmanın Çeşitleri	197
4.2.1.7. Ebeveynlerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri	201
4.2.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Ebeveynlerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?	204
4.2.1.9. Ebeveynlere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?	207

4.2.1.10. Ebeveynler Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?	210
4.2.1.11. Ebeveynleri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler	213
4.2.1.12. Ebeveynler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı, Neden?	217
4.2.1.13. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?	219
4.2.1.14. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı?	222
4.2.1.15. Ebeveynler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?	224
4.2.2. Ebeveynlerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları	227
4.2.3. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular	232
4.2.3.1. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	232
4.2.3.2. Ebeveynler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?	238
4.2.3.3. Ebeveynlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	240
4.2.3.4. Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri..	243
4.2.4. Ebeveynlerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları.....	245
4.2.5. Ebeveynlerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular	248
4.2.5.1. Ebeveynler Okuma Yazmayı Neye Benzetirler?	248
4.2.5.2. Ebeveynler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzetirler?	258
4.2.5.3. Ebeveynler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzetirler?	267
4.2.6. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenirilmesine Dönük Bulgular	274

4.3. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BULGULARI VE YORUMLARI	278
4.3.1. Öğretmenlerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular	278
4.3.1.1. Okuma Yazma Denilince Öğretmenlerin Akıllarına Gelenler..	278
4.3.1.2. Öğretmenlere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?	280
4.3.1.3. Öğretmenlere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?	282
4.3.1.4. Öğretmenler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?	283
4.3.1.5. Öğretmenlere Göre Okumanın Çeşitleri	285
4.3.1.6. Öğretmenlere Göre Yazmanın Çeşitleri	287
4.3.1.7. Öğretmenlerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri	289
4.3.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Öğretmenlerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?	290
4.3.1.9. Öğretmenlere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?	292
4.3.1.10. Öğretmenler, Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?	293
4.3.1.11. Öğretmenleri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler	294
4.3.1.12. Öğretmenler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı, Neden?	296
4.3.1.13. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?	296
4.3.1.14. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı?	298
4.3.1.15. Öğretmenler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?	299
4.3.2. Öğretmenlerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları	300

4.3.3. Öğretmenlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular	303
4.3.3.1. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	303
4.3.3.2. Öğretmenler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?	306
4.3.3.3. Öğretmenlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	307
4.3.3.4. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri	308
4.3.4. Öğretmenlerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları.....	309
4.3.5. Öğretmenlerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular	312
4.3.5.1. Öğretmenler Okuma Yazmayı Neye Benzetirler?	312
4.3.5.2. Öğretmenler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzetirler?	317
4.3.5.3. Öğretmenler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzetirler?	320
4.3.6. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenmesine Dönük Bulgular	326
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	329
5.1. SONUÇLAR	329
5.1.1. Öğrencilerden Elde Edilen Sonuçlar	329
5.1.1.1. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	329
5.1.1.2. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar..	331
5.1.1.3. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	332
5.1.1.4. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar	333

5.1.1.5. Öğrencilerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar	333
5.1.1.6. Öğrencilerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar..	334
5.1.2. Ebeveynlerden Elde Edilen Sonuçlar	335
5.1.2.1. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	335
5.1.2.2. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar..	336
5.1.2.3. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	338
5.1.2.4. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar	338
5.1.2.5. Ebeveynlerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar	339
5.1.2.6. Ebeveynlerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar	340
5.1.3. Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar	341
5.1.3.1. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	341
5.1.3.2. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar..	343
5.1.3.3. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar	344
5.1.3.4. Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar..	345
5.1.3.5. Öğretmenlerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar	345
5.1.3.6. Öğretmenlerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar	346

5.2. ÖNERİLER	346
5.3. TARTIŞMA.....	348
6. KAYNAKÇA	352
7. EKLER	365
ÖZGEÇMİŞ	375

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. İşlem Yolları Zamanlama Tablosu	77
Tablo 4.1. Öğrencilerin, “Okuma yazma denilince aklına neler geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	85
Tablo 4.2. Öğrencilerin, “Sence eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	89
Tablo 4.3. Öğrencilerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sence nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	93
Tablo 4.4. Öğrencilerin, “Nerde gördüğün yazıları okursun?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	97
Tablo 4.5. Öğrencilerin, “Sence okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	100
Tablo 4.6. Öğrencilerin, “Sence yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	104
Tablo 4.7. Öğrencilerin, “Çevrende okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun? Onlar için neler yapmak istersin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	107
Tablo 4.8. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantında neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	111
Tablo 4.9. Öğrencilerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	115
Tablo 4.10. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	118
Tablo 4.11. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken seni en çok kızdıran, zorlayan şeyler neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	121
Tablo 4.12. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	125
Tablo 4.13. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	127
Tablo 4.14. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	130

Tablo 4.15. Öğrencilerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	133
Tablo 4.16. Öğrencilerin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse bu şehirde neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	140
Tablo 4.17. Öğrencilerin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	144
Tablo 4.18. Öğrencilerin, “Senden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırman istense nasıl ayırırsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	147
Tablo 4.19. Öğrencilerin, “Bir yer düşün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	149
Tablo 4.20. Öğrencilerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	152
Tablo 4.21. “Bilgilendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	157
Tablo 4.22. “İş Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	158
Tablo 4.23. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	159
Tablo 4.24. “Ödüllendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	160
Tablo 4.25. “Kimlik Belirleyicilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	161
Tablo 4.26. “Bir Araya Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	161
Tablo 4.27. “Koşulluk” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	162
Tablo 4.28. “Zorlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	163
Tablo 4.29. “Başlangıç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	164
Tablo 4.30. “Çalıştırıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	165
Tablo 4.31. “Üstesinden Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	165
Tablo 4.32 “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	166
Tablo 4.33. Temel Kategoriler.....	167
Tablo 4.34. “Mesleği Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	168
Tablo 4.35. “Geliştiren” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	169
Tablo 4.36. “Maddi Durumu İyi Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı...	170
Tablo 4.37. “Başarılı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	170
Tablo 4.38. “Bilgili Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	171

Tablo 4.39. “İdeal İnsan Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	172
Tablo 4.40. “Neşeli Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	173
Tablo 4.41. “Ailesi Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	173
Tablo 4.42. Temel Kategoriler	174
Tablo 4.43. “Muhtaç Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	175
Tablo 4.44. “Zararlı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	176
Tablo 4.45. “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	177
Tablo 4.46. “Bilgisiz Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	178
Tablo 4.47. Temel Kategoriler.....	179
Tablo 4.48. Ebeveynlerin, “Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	182
Tablo 4.49. Ebeveynlerin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	186
Tablo 4.50. Ebeveynlerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	187
Tablo 4.51. Ebeveynlerin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursun?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	192
Tablo 4.52. Ebeveynlerin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	195
Tablo 4.53. Ebeveynlerin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	198
Tablo 4.54. Ebeveynlerin, “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz?” Onlar için neler yapmak istersiniz? Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	201
Tablo 4.55. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	204
Tablo 4.56. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	207
Tablo 4.57. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	210

Tablo 4.58. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	213
Tablo 4.59. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	215
Tablo 4.60. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	219
Tablo 4.61. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	222
Tablo 4.62. Ebeveynlerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	224
Tablo 4.63. Ebeveynlerin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	232
Tablo 4.64. Ebeveynlerin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	236
Tablo 4.65. Ebeveynlerin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	238
Tablo 4.66. Ebeveynlerin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	240
Tablo 4.67. Ebeveynlerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	243
Tablo 4.68. “İhtiyaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	248
Tablo 4.69. “Bilgilendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	249
Tablo 4.70. “Yönlendiricilik - Biçimlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	250
Tablo 4.71. “Geliştiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	252
Tablo 4.72. “Yarar Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	253
Tablo 4.73. “Farkındalık Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı...	254
Tablo 4.74. “Yaşam İçin Gereklilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	255
Tablo 4.75. “Bir Araya Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	255
Tablo 4.76. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	256

Tablo 4.77. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	257
Tablo 4.78. Temel Kategoriler.....	257
Tablo 4.79. “Yararlı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	258
Tablo 4.80. “Yol Gösterici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	260
Tablo 4.81. “Gelişen Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	261
Tablo 4.82. “Bilgilendirici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	262
Tablo 4.83. “Üstünlük Kuran” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	263
Tablo 4.84. “Öz Güveni Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	263
Tablo 4.85. “İdeal İnsan Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	264
Tablo 4.86. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	265
Tablo 4.87. Temel Kategoriler	266
Tablo 4.88. “Faydasız” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	267
Tablo 4.89. “Zararlı” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	268
Tablo 4.90. “Bilgisiz” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	269
Tablo 4.91. “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı	269
Tablo 4.92. “Gelişimi Durmuş, Durağan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	270
Tablo 4.93. “Değersiz” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	271
Tablo 4.94. “Muhtaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	272
Tablo 4.95. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	273
Tablo 4.96. Temel Kategoriler	273
Tablo 4.97. Öğretmenlerin, “Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	278
Tablo 4.98. Öğretmenlerin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	280
Tablo 4.99. Öğretmenlerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	282
Tablo 4.100. Öğretmenlerin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	284
Tablo 4.101. Öğretmenlerin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	285

Tablo 4.102. Öğretmenlerin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	287
Tablo 4.103. Öğretmenlerin, “Çevrende okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun? Onlar için neler yapmak istersiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	289
Tablo 4.104. Öğretmenlerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	290
Tablo 4.105. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	292
Tablo 4.106. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	293
Tablo 4.107. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	294
Tablo 4.108. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	296
Tablo 4.109. Öğretmenlerin “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	297
Tablo 4.110. Öğretmenlerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	298
Tablo 4.111. Öğretmenlerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	299
Tablo 4.112. Öğretmenlerin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	303
Tablo 4.113. Öğretmenlerin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	305
Tablo 4.114. Öğretmenlerin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	306
Tablo 4.115. Öğretmenlerin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	307

Tablo 4.116. Öğretmenlerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.....	308
Tablo 4.117. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	312
Tablo 4.118. “Yol Göstericilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	313
Tablo 4.119. “İhtiyaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	314
Tablo 4.120. “Geliştiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	314
Tablo 4.121. “Değişmezlik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	316
Tablo 4.122. Temel Kategoriler.....	316
Tablo 4.123. “Yol Gösterici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	317
Tablo 4.124. “Yarar Sağlayıcı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	318
Tablo 4.125. “Farkındalık Sağlayıcı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	319
Tablo 4.126. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	319
Tablo 4.127. Temel Kategoriler.....	320
Tablo 4.128. “Yönlendirilebilir Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	321
Tablo 4.129. “İleriye Göremeyen” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	322
Tablo 4.130. “Muhtaç Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	322
Tablo 4.131. “Gelişimi Durmuş Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı...	323
Tablo 4.132. “Tat Alamayan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	324
Tablo 4.133. “İşe Yaramayan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.....	324
Tablo 4.134. Temel Kategoriler.....	325

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Metafor Türleri	41
Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İşlem Yolları Diyagramı	78
Şekil 4.1. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri	139
Şekil 4.2. Öğrencilere Göre Yaşamda Okuma Yazma	156
Şekil 4.3. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforları	181
Şekil 4.4. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri	231
Şekil 4.5. Ebeveynlere Göre Yaşamda Okuma Yazma	247
Şekil 4.6. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforları	277
Şekil 4.7. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri	302
Şekil 4.8. Öğretmenlere Göre Yaşamda Okuma Yazma	311
Şekil 4.9. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforları	328

1. GİRİŞ

Yıllar boyu insanlar bilginin peşinden koşmuşlardır ve koşmaya da devam etmektedirler. Bacon'un da dediği gibi "Bilgi güçtür." Yıllarca insanlar güçlü olmak için çalışıp durmuşlardır ve güçlerine güç katmışlardır. Bunu da geçmişin bilgi birikimine katkılar sağlayarak yapmışlardır, bilgi birikimine ise okuma ve yazma sayesinde ulaşmışlardır. Okuma yazma, insanlık için her zaman bilgiye ulaşmak için bir araç olmuştur. Günümüzde de bireyler bilgiye ulaşmak, öğrenmek için okuma yazmayı araç olarak kullanmaktadırlar.

Öğrenme sürecinde okumanın payı büyüktür. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazanmasında zeka seviyesi, fiziksel ve psikolojik durumu, toplumsal çevresi, kişisel deneyimi önemli rol oynar. Bu nedenle okuma çalışmalarında öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, zihinsel ve duygusal durumları göz önünde bulundurulmalıdır (Yılmaz, 2004: 102).

Okuma yazma becerisi, öğrenme için temel teşkil etmektedir. Okuma yazma becerisini tam olarak kazanamamış bir öğrencinin derslerde istenen düzeyde başarı göstermesi beklenemez.

Okuma yazma becerisi, öğrenim hayatları boyunca öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarını etkiler. Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayabilen; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılabilir biçimde ifade edebilen öğrencinin hemen her derste başarılı olma ihtimali yüksektir. Aslında birçok derste başarısızlığın temelinde, okuduğunu anlayamama ve öğrendiğini anlatamama yatmaktadır (Ünalın, 2001: 5).

Ancak iyi bir öğrenme için sadece okuma-yazma becerisi yetmemektedir. Her insan ilgi, yetenek, zekâ seviyesi, sosyo-kültürel durum vb. nedenlerden

dolayı farklı özelliklere sahip olduğu için, öğretmenlerin eğitim-öğretimi planlama ve uygulama aşamalarında bu değişkenleri dikkate almaları gerekmektedir. Akyol (2001: 16)'un düşünceleri de bu görüşü desteklemektedir: Çocukların nasıl öğrendiklerini bilmek, öğretmenlerin nasıl öğreteceğini etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Öğretmen, okuma ve yazma öğretimi programını maksimum seviyede çocukların nasıl öğrendikleri üzerine tasarlamalıdır.

Ayrıca okuma-yazma, bireyin toplumsallaşma sürecinde de önemli bir işleve sahiptir. Birey okuma-yazma sayesinde hem içinde yaşadığı toplumun değer ve normlarını hem de genel olarak insanoğlunun geçmişten günümüze üretmiş olduğu tüm kültür mirasını tanıma ve geliştirme olanağına kavuşacaktır.

Okuma yazma; salt yazının anlaşılması ya da seslendirilmesi değil, okuyan ile yazan arasında kurulan bir köprü; insanlıkla ilgili tüm değerlerin korunması ve geliştirilmesi konusunda temel ve yaşamsal bir etkinlik olarak anlaşılmalıdır. Okuma yazma, bilginin toplumsal ve evrensel bir iletişim ve gelişim aracı olarak kullanılmasını gerçekleştiren ve bu yolla daha mutlu ve müreffeh bir dünyayı oluşturmaya yönelik düşünsel bir etkinliktir (Gönen, 2004: 60).

Okuma-yazma kavramı; bireyin adını ve soyadını yazabilme, imzasını atabilmeden başlamakta, okuduğu kelimeleri hatırlama, basit bir cümleyi anlayarak okuyup yazma, ilköğretim okulu mezunu kadar bilgili olma, modern toplumun gerektirdiği faaliyetler için yeterli becerilere sahip olma şeklinde gelişmiştir. Bireyin sosyal, kültürel, ekonomik, yurttaşlık görevlerine hazırlanmasının bir yolu olarak görülmüş, sadece okuma-yazma ve hesap yapma becerileri ile temel bilgileri kazandırmanın ötesinde, bireyin gelişimini ve hür olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Bireylerin iş ve yaşam koşullarını düzeltmeleri için yeterli tüm bilgilerin sağlanması gerekir, ayrıca yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşüne sahip olma da, bu kavrama eklenmelidir. Son yıllarda ise, bireylerin kapasitelerini sonuna kadar geliştirmeleri, onurlu bir biçimde yaşamaları, ülke kalkınmasına katılmaları, yaşam standartlarını yükseltmeleri, bilgili karar vermeleri ve öğrenmeyi

sürdüremeleri için multifonksiyonel (çok işlevli) okuma-yazma kavramından bahsedilmektedir. Yani okuma yazma çok yönlü beyin teknolojisi olarak görülmektedir (Güneş,1997. Akt: Kaya & Taşdemirci, 2005).

Günümüzde okuma-yazma, bir metni okuma kendini ifade etme becerisinden daha kapsamlı olarak, okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme ve bunları kullanma becerisini de gerektirmektedir. Topal (2008: 236)'a göre; günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında, bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, aksine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında, bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Okur- yazar olmak, çağdaş insan olmanın ön koşullarından birisidir, bunda kuşku yok. Öyle de, peki okur- yazar kimdir? UNESCO'nun belirlediği ölçüte göre, kolay bir metni okuyup anlayan, yalın bir tümceyi yazan, imzasını atan kişi okur -yazardır (Nas, 2003: 158).

Bu bölümde, araştırma problemine kaynak teşkil edeceği düşünülen metafor, okuma- yazma ve kavram haritası hakkında bilgiler verilerek, araştırma problemi ve araştırma problemine bağlı olarak geliştirilen alt problemler, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, sayıtları ve araştırmaya temel olan kavramların tanımları verilmiştir.

1.1. TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME ALANLARI

Öğrencilerin metaforları, en geniş anlamıyla öğrenip kullanabilecekleri ders, ana dilini kazandırmayı hedefleyen Türkçe dersidir. Bireyin kendini gerçekleştirmesini, toplumsallaşmasını ve kültürlenmesini amaçlayan ilköğretim basamağında, iletişim kurma, toplumsallaşma ve kültürlenmenin temel gereği olan ana dili öğretiminin gerçekleştirilmesinde Türkçe dersi oldukça önemli bir yere sahiptir. Bireylerin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeyi ve iletişim kurma

gereksinimini en etkili biçimde karşılamayı amaçlayan Türkçe dersinin genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özdemir, 1987: 12–13. Akt: Girmen, 2007):

- Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere birbirine bağlı dört temel beceri alanına dayanır.
- Bu dört temel beceri her birinin gerektirdiği özel yöntemlerden yararlanılarak bir bütün olarak yürütülür.
- Türkçe dersi bir alışkanlık dersidir, bilgidan çok uygulamaya dayalıdır.
- Türkçe dersi tüm derslerin temelidir. Çünkü bu derste edinilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri tüm derslerin ortak etkinlik alanıdır.

Türkçe öğretim programı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları program hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (Yetkin & Daşcan, 2006: 76).

Sever (2004) dinlemeyi, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlamıştır ve çocuğun anadilini anlama etkinliği olarak görmüştür. Ayrıca dinlemeyi iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olarak belirtmiştir.

Konuşma, duygu ve düşüncelerin, edinilen tecrübelerin sözle ifadelendirilmesi etkinliğidir. Anadil ediniminde olduğu kadar okuma yazma öğretiminde de önemle üzerinde durulması gereken öğrenme alanlarından biridir. Çelenk (1999) konuşma becerisini geliştirebilmek için yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir:

- En önce ve ilk olarak anne-baba ve öğretmenlerin yapmaları gereken görev, öğrencileri konuşmaya isteklendirmek ve yüreklendirmek olmalıdır.
- Okul ortamında çocukların kendilerini güven ve sevgi içinde hissetmeleri, duygu, düşünce ve izlenimlerini çok rahat bir şekilde ifade etmelerine fırsat verilmesi konuşma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olacaktır.

- Öğretmenler konuşma yetersizliği içinde bulunan duygu düşünce ve izlenimlerini açıklamada zorlanan, bu yönde gelişim bozukluğu gösteren çocukları saptamalı, bunlar hakkında gerekirse dosya tutmalı, özellikle bu çocuklara konuşma olanakları sağlanarak öz güvenleri geliştirilmelidir.
- Öğretmen, tek tek bütün çocukların adlarını- soyadlarını, anne-babalarının ve kardeşlerinin, okulun, öğretmenin vb. adlarını söylemelerini istemelidir. Çocukların birkaç cümle ile kendilerinden özel zevklerinden bahsetmelerine fırsat verilmelidir.
- Öğretmen ayrıca sınıfa çocuğun algılama ve yorumlama düzeyine uygun resimler getirerek sınıfın uygun bir yerine asmalı, resimle ilgili sorular sorarak öğrencilerin konuşmasını sağlamalıdır.
- Öğretim süreci içerisinde öğrencilerin dinlediği öykü ve konuşmalar, işlenen cümlelerin anlamları, cümlelerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan sözcüklerin anlamı, izlenmiş bulunan radyo, TV programları üzerinde öğrencilerle birlikte değerlendirmeler yaparak onların konuşma cesaretleri geliştirilmeli, şiir ve tekerlemeler ezberletilerek okutturulmalıdır.
- Bu yaş çocuklarının dil gelişimlerinde taklidin önemi büyüktür. O nedenle yapılan ve izlenen güzel konuşmaları öğrencilerin oyunlaşturmalarına, taklit etmelerine olanaklar sağlanmalıdır.
- Üzerinde durulması gereken bir önemli durum da mahalli şive bozuklukları ile kekemelik vb. özellikteki konuşma hatalarıdır. Bu özelliklerinden dolayı çocukları küçümseyici yaklaşımlara fırsat verilmemeli, öğrencilerin çevresinde güzel konuşma örnekleri buldukça bu özelliklerinin zaman içinde azalacağı bilinmelidir.
- Öğrencilerin günlük yaşamdan elde ettikleri duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatmalarına yoluna gidilmelidir.

Korkmaz (2008: 70) okumayı, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olarak tanımlamaktadır ve iyi bir okumayı, bu hareketlerin uyumlu olmasına bağlamaktadır.

Gönen (2004: 63) okumayı, toplumlarda gelişmişliğin önemli bir göstergesi olarak görmektedir ve gelişmekte olan ülkemiz içinde çocuk ve gençlerimizin okuma alışkanlığı kazanmaları daha bilinçli, çağdaş ve gelişmiş bir toplum olma yolunda atılacak en önemli adımlardan biri saymaktadır.

Gülyüz (2002: 23)'e göre yazı, duygu ve düşüncelerin ifade etmeye yarayan, her bir sesin gösterildiği işaretler düzenidir. Akyol (2001: 51)'e göre düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşüncelerini gözden geçirip, düzenleme daha etkili biçimde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgiyi aktarmaya dayalı yazılımları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayıp kendi yazım tarzıyla bütünleştirememeleridir (Akyol, 2006: 93).

1.2. OKUMA EĞİTİMİ

Akyol (2007: 15)'a göre okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu, metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma, herşeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle diziliş bilgisi, dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada diğer gerekliliklerdir. İyi bir okuma ses veya seslerin doğru bir şekilde algılanması oldukça önemlidir. Seslerin doğru tanınması ise işitme ve görmeyle yakından ilgilidir. Görme ve işitmeye ilgili her sorun okuma becerilerinin kazanımını ve gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Akyol, 2007:15).

Sever (2004:13)'e göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.

Yılmaz (2004: 101-102)'e göre okuma, göz ve ses organları yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.

Güteryüz (2002: 14) okumayı, öğrencilerin çevrelerindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliği olarak tanımlamaktadır. Okuma etkinliğiyle birey bilgi girdisi sağlayarak olayları, olaylar arasındaki ilişkileri kavrayarak dünyayı anlar.

Ünalın (2001: 86)'a göre okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir. Sesli okuma durumunda buna dudak, dil ve gırtlak gibi ses organlarının işlevi de katılır.

MEB (2005: 20)'e göre okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime ve cümleler anlaşılmağa ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır.

Örneklere de görüldüğü üzere bir çok bilim insanı okuma kavramı üzerinde tanımlamalarda bulunmuşlardır. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, bilim insanları sadece okuma sırasında çıkan sesler üzerinde durmamışlar, okumanın zihinsel işlevine, anlama ve algılama etkinliklerine de vurgu yapmışlardır.

Okuma insan için, hayat boyu devam eden bir eğitim ve öğretim faaliyetidir. Her şeyden önce okul çalışmalarında ve derslerde başarılı olmak için iyi bir okuyucu olmak gerekir. Okuması ve yazması iyi olmayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olması zordur. Okulu bitirip hayata atılanlar için okuma

ve yazma yine hayati önemini korur. Okulda okuma ve yazma zevkini kazanlar, hayatta daha iyi gören, daha iyi düşünen başarılı kişiler olurlar. Yaşadığımız toplumda hak ve sorumluluklarımızı bilip yerine getirmek için iyi bir okur-yazar olmak gerekmektedir. İşleri ne olursa olsun, insanların mesleklerinde ilerleyebilmeleri de iyi bir okuyucu olmalarına bağlıdır (Ünalın, 2001: 22).

Eğitimde, okuma büyük bir öneme sahiptir. Gerek Türkçe gerekse diğer dersler de olsun başarının anahtarı okumada gizlidir. Okuduğunu anlayan, anladığını sorgulayan bireyler başarıya hazzına ulaşacaklardır.

Sever (2004: 13) okuma etkinliğinin genel niteliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

1.2.1. Okumanın Önemi

Okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini genişleten, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir; ömür boyunca kullandığımız en etkili bir öğrenme aracıdır. Bundan ötürüdür ki bütün toplumlarda, o toplumun bütün bireylerini okur hale getirme bugün üzerinde durulan temel sorunlardan biridir. Bireyleri gerçek anlamda okumayı öğrenmiş toplumlar, uygar ve ileri toplumlar arasında sayılır (Korkmaz, 2008: 71).

Okuyarak yöresel kültürden ulusal kültüre, ulusal hayattan evrensel kültüre ulaşırız. Okuma yaşam zenginliğidir. Okumadan yaşamaya kalktığımızda Amerika'yı yeniden keşfetmek gibi bilgi ve deneyimden faydalanmadan bin bir sıkıntı ile hedeflere ulaşmak hayatımızı hem küçültür hem de zorlaştırır. Okuma insanın dünyasının algılama, kavrama ve yorumlama yönlerini geliştirir.

Öğrenme, insanların analiz ve sentez, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme karar verme yeteneğini artırır. Birey bir toplum içinde yaşamak zorunda olduğu için hem çevresine hem de içinde yaşadığı zamana uyum sağlamak zorundadır. Bir başka deyişle sosyalleşmek zorundadır. Sosyalleşmesi, çevresindekileri anlayıp, kendisini anlatabildiği ölçüde geçerlidir. Empati yapabilmesi zamanı ve çevreye uyumu ancak okuma ile olur. Bir edebi parça, bir ilaç ismi, bir otobüs adı, bir sokağın ismi, bir gıda veya temizlik maddesinin adı, bir sağlık raporu vb. okuyabilmesi, bireyin kendi hayatını kolaylaştıracak öğelerdir. Okuyarak anlama modern yaşamın bir gereksinimidir. Satılık ya da kiralık ev arayan birisi bir daireye asılmış ilanı okuyarak işini kolaylıkla halledebilir. Elindeki adresi veya telefon numarasını okuyarak hedefine kolayca ulaşır. Okuyarak daha sağlıklı ve ekonomik bir alış-veriş yapabilir (Murat, 2007: 100–101).

Okuma, okul programlarının omurgası niteliği taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenemez (Özdemir,1967. Akt: Korkmaz, 2008: 71).

Sever, vd. (2006: 26) okumanın önemini şöyle açıklamaktadırlar: Aile ve yakın çevrelerinin dışında çocuklar günümüzde sinema, radyo, televizyon vb. iletişim araçlarından görme, işitme yoluyla bir çok bilgi, beceri ve tutum edinebilmektedirler. Ancak bunun çocuğun yetişebilmesi için yeterli olmadığı açıktır. İnsanlığın bilgi evrenine her gün bir çok yeni bilgi eklenmektedir. Bundan dolayı, kişilerin yazılı kültürle daha sıkı bir iletişim kurmaya gereksinimleri vardır. Öte yandan, bilişim teknolojilerinin sunduğu olanaklardan etkili bir şekilde yararlanabilmek için kişilerin okul öncesi dönemden başlayarak kültürel birikim oluşturmaları gerekmektedir. Bununda en geçer yolu okuma, yazılı ürünlerden amaca uygun biçimde yararlanmalıdır. Dolayısıyla, yeni öğrenme yaşantıları edinmede okumanın önemli bir işlevi olduğu söylenebilir.

Murat (2007: 101) ise okumanın önemine şöyle vurgu yapmaktadır: Okuma kişiliği geliştirmenin en etkili yoludur. Okuyan insan sonuçları bir ayna gibi tutulmuş, hayatın yanlışlıklarını görerek doğruyu bulabilir. Okuyan insan problemlerle karşılaştığında objektif ve sağduyulu çözüm yolları bulur. Okuyan insan çağdaş ve modern bir hayatı kolaylıkla benimser.

1.2.2. Okumanın Amaçları

MEB (2005) tarafından yürürlüğüne konan yeni Türkçe dersi öğretim programı hazırlanırken; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zeka yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çağdaş eğitim yaklaşımları dikkate alınmıştır. Okumanın amaçlarının belirlenmesinde bu yaklaşımlar göz önünde bulundurulmuştur.

2005 yılında ülkemizde tüm okullarda uygulanmaya başlanan yeni programla birlikte okuma eğitiminde davranışsal yaklaşımdan uzaklaşarak, bilişsel yaklaşıma doğru bir yol izlenmiştir. Bu yeni yaklaşımla birlikte okuma yazma öğretiminde düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Davranışçı anlayışın bilişsel ve yapılandırıcı süreçlere bıraktığı bir ortamda, okuma eğitimi programlarını geliştirenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü çocukların yaşantılarından, dolayısıyla düşünsel süreçlerinden güç almayan okuma eğitimi programlarının, başarısız olacakları aşikardır (Erginer, 2008: 56).

Davranışçı yaklaşımda öğrenci okuma sırasında pasif durumdaydı ve okumada amaç kelimelerin çözümlenerek ezberlenmesiydi, bir bakıma becerilere odaklanılmıştı. Bilişsel yaklaşımla birlikte öğrenci; aktif duruma geçmiş kelimelerin sadece çözümlenmesi, ezberlenmesi amaç olmaktan çıkmış, okunan metin ile etkileşim amaç olmuştur. Okur yazar anlayışındaki bu değişimler, Erginer (2008: 55)'in de belirttiği gibi okuma etkinliklerinde ve metinlerinde

değişme, bilgiye en hızlı biçimde ulaşma ve onu kavrama çabasıyla süren yeni bir anlayış geliştirmiştir.

Okuma eğitiminde hedefler sorununu tartışmak, okuma eğitimi biliminin dinamiklerini irdelemekle eş değer bir eylem konumundadır. Bu eğitim, bireyin yaşantılarındaki okumaya dönük farkındalık sürecini anlamlı kılmak adına yapılan etkinlikler bütünü görünümündedir. Bu süreçte bilginin edinimi bir amaç olmaktan çıkmış ve yöntem sorunu olarak tartışılmaya başlanmıştır. Öğretme etkinlikleri öğretene değil, öğrenene yönelmiş bireye bilgi aktarımı ve öğretimi önemini kaybetmiş ve yaşantısal anlamdaki öğrenme etkinliklerini düzenleyenler, kritik düşünme ve akıl yürütme, sorun çözme ve yaratıcılık becerilerini kılavuzlamayı hedef edinmişlerdir. Çocukları bilgilendirmenin değil, onların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun öğrenmenin, yaşantılarının en yakınında olan doğal ve sosyal kavramları geliştirme ve pekiştirmenin çok önemli olduğu anlaşılmıştır (Erginer, 2006).

Okuma eğitiminde belirlenen hedeflerin öğrenciler için alışkanlık haline gelmesi istenmektedir. Bunun içinde belirlenen hedeflerin yaşamla ilişkilendirilmesi ve okuma eyleminin sevdirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğreticilere, program uygulayıcılara büyük görevler düşmektedir. Programlarda öğretmenlerin ne yapacaklarına ilişkin bilgiler bulunsa da, öğretmenler bu bilgilere yaratıcılıklarıyla katkılar sağlayarak okuma eylemini sevilen bir eylem durumuna getirebilirler.

Okumanın amaçlarına ilişkin bir çok bilim insanı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Murat (2007: 102-103) okumanın amaçlarını; bilgi ve dil becerisi kazanma, kelime hazinesi kazanma, eserden anlam çıkarma, eseri yorumlayabilme ve düşünme yeteneğini geliştirme, okuma esnasında ve okumadan sonra eleştirel düşünebilme ve fikir üretebilme, okuma seviyesini yükseltme, gözlem, deney ve tecrübe kazanma, duygu zenginliği ve estetik kazanma, Türkçenin özelliklerini doğru ve düzgün kullanmayı öğrenme, bireyin eğitimini sağlama, bireyin

empatisini geliştirme, bireyin alanda uzmanlaşmasını sağlama, bireyi iyiye, güzele ve doğruya yönlendirme, olarak belirtmiştir.

Korkmaz (2007: 73) ise okumanın amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma; okunanı doğru ve çabuk anlama.
- Boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme.
- Düzeyine uygun iyi kitapları seçebilme.
- Kelime dağarcığını zenginleştirme.
- Kitap okumanın, bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavrama.
- Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış edebi metinler okuyarak anlatım güçlerini belirleme.
- Bilgi ve dil becerisi kazandırma.
- Eserden anlam çıkarma, eseri yorumlayabilme ve düşünme yeteneğini geliştirebilme.
- Eleştirel düşünebilme ve fikir üretme.
- Okuma gücünü artırma, gözlem, deney ve tecrübe kazanma.
- Milli duygu ve heyecan kazandırma.
- Yurt ve millet sevgisini kazandırma.
- Bireyi iyiye, güzele, doğruya yöneltme.
- Sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmalarını sağlama.

Çelenk (1999: 76-77)'e göre okumanın nihai amacı ise; anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bunu yapabilmek için, sözcükleri ayırma ve tanıma, bunları anlamları ile birlikte algılama, anlamı kavrama okuma eyleminin asıl hedefini oluşturur. Bu ana ilkeler doğrultusunda, durumu daha net ortaya koymak gerekirse, okumanın hedeflerini şu şekilde somutlaştırmak mümkündür:

- Düzeyine uygun bir metni okuyabilme.
- Okuduğu düzeyine uygun metni anlayabilme.
- Düzeyine uygun metinleri okumaktan zevk alabilme.

Ancak bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için okuma eğitimi programlarının çocukların yaşantılarından kopuk olmamasına dikkat edilmeli, retmenlerin bu programların uygulayıcıları oldukları unutulmayarak, programlardaki hedefler renciler için olduğu kadar üretmenler içinde incelenmelidir.

Okuma eğitiminin amaçları belirlenirken rencilerin gelişim ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Erginer (2006)'in de belirttiği gibi çocuğun gelişim gereksinimlerine tezat hedefler istendik değildirler. Okuma eyleminde belirlenen hedefler kasıtlı davranış değişikliğine yol amalıdır. Bu da belirlenen hedeflerin planlı, programlı olması zorunluluğunu doğurmaktadır.

Erginer (2008: 66)'e göre de okuma eğitimi programları hazırlanırken özellikle hedefler düzeneğinin, çocukların renme ihtiyaçlarından hareketle kurgulanması ve renme ilkelerini temel alarak hazırlanan hedef taksonomilerinden yararlanılması gerekmektedir. İhtiyaçlardan yola çıkılarak çocukların okuma süreçlerine dönük profillerine, programların daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Okuma eğitimine dönük hedef düzeneğindeki iyi kurgulama, yapılandırıcı anlayışın önünde bir engel değildir. Bu düzeneğin iyi kurgulanmaması, sistemi eğitimin istenmeyen sonuçlarına götürebilecektir.

1.2.3. Okuma Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Okuduğumuzu söylemek dünyayı, kitabı, bedeni yeterli değil. Okuma eylemi, okurun kitaplığının dışında ama okurun bedeninin içinde olan görüntülerle açıklanmayı gerektiren, böylelikle okuma işlemini diğer temel bedensel işlevlerimizle ilişkilendiren bir başka eğretilmeyi daha içerir. Okumak, benzetme açısından bir araç ama anlaşılabilmesi içinde benzetmelere gereksinim duyuyor (Manguel, 2004: 205).

Okuma eğitiminin, insanların tüm hayatını etkileyen bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreçte öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Derste öğretmenlerin kullandıkları stratejiler, öğrencilerin gelecekte okuma yazma kavramına yönelik tutumlarını etkileyeceği, olumlu tutum geliştiren öğrencilerin akademik başarılarının daha iyi olacağı aşikârdır. Okuduğunu anlayan, sorgulayan, yorumlayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır. Bu yüzden okuma eğitimi üzerinde önemle durulması gereken konuların başında gelmelidir.

Okuma alışkanlığı her şeyden önce kitap sevgi ve ilgisine dayalı olduğu için bu konuda atılacak her adıma dikkat edilmelidir. Kitap okuma kişisel bir zevke dönüştüğü zaman okuma alışkanlığı gelişebilir. Kitap okuma alışkanlığı kazandırılmaya okul öncesi dönemden başlanmalı, kitabın içerik, resimleme, fiziksel özellikler yönünden çocuklara uygun olmasına dikkat edilmelidir. Okul öncesi dönemde bol resimli ve az yazılı, ilköğretim döneminde ise çocukların okumayı öğrenmesine paralel olarak az resimli çok yazılı kitaplar çocuğa sunulmalı, kitaplarda ele alınan konu çocuğun ilgisini çekici olmalıdır (Gönen, 2004: 93- 94).

Murat (2007: 101) okuma eğitiminin önemine şöyle vurgu yapmaktadır: Okuma gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. Okuma süreci bireyin yaşam boyu devam eder. Bunun için ilköğretim birinci sınıfta başlayan okuma eğitimi ne kadar sağlam olursa bireyin okuma becerisi de okadar başarılı olur. Bu dönemde yapılacak okuma eğitimi çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişimine karşılık verilmeli, hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisi sağlanmalıdır. Okuma eğitimi diğer bilim dallarının da başarısını sağlayabileceği için görme ve seslendirme yönü ile fizyolojik, kavrama yönü ile de zihinsel bir işlem olarak çok önemlidir.

İlk sınıflardan itibaren okuma öğretiminin anlamayı geliştirecek nitelikte gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Tek bir düşünce biçiminden oluşan satırların “aç-oku, kapat- konuş” yöntemiyle okutulması öğretmenin dikkat etmesi gereken bir konudur. Öğretmen- öğrenci ilişkisinin, en azından okuma alışkanlığı

konusunda baskı, şiddet ve zorunluluğa dayanmaması önemlidir. Öğrencinin okuma alışkanlığı konusunu ders niteliğinde algılamaması, bu alışkanlığın zevk durumuna getirilmesinde gerekli bir koşul niteliği taşımaktadır (Yılmaz, 2004: 136).

Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır. Bundan dolayı yetişen öğretmenler bu becerileri öğrencilere nasıl kazandırıp geliştirecekleri konusunda bilgili ve becerili olmak durumundadırlar. İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2006: 29).

1.2.4. Okuma Türleri

Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki tür etkinliğe dayanır. İlk okuma yazma öğretimi yoluyla çocukların bu iki okuma becerisinin geliştirilmesi esastır. Bu yaşta hatalı ya da yetersiz kazandırılmış bir okuma becerisinin gelecek yıllarda giderilmesi çok zor, hatta bazen olanaksızdır. O nedenle ilk okuma-yazma öğretiminin çocuklara sağlıklı okuma alışkanlıkları temeli üzerine yapılandırılıp planlanması bir zorunluluktur (Çelenk, 2004: 113).

1.2.4.1. Sesli Okuma

Korkmaz (2008: 102)'a göre sesli okuma, bir yazının dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Sesli okuma gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin, işaretlerin ve kelime gruplarının konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okuma, kavrama, kelime hazinesi, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kuruludur.

Sesli okuma, özellikle ilköğretimin ilk üç sınıfında büyük bir önem taşır. Çocuğa okuma becerisi kazandırmakta sesli okumanın yeri büyüktür. Yazılı işaretleri seslendirebildiğini ve anlamını bildiğini anlayan bir öğrencinin kendine güveni artar. Çocuk daha ileri çalışmalar için kendine güvenir. Bundan başka, sesli okuma öğrencinin okuma durumunu anlamaya yardım eden bir tanıma aracıdır. İyi okuma parçaları çocuğu ve dinleyicileri fikri etkinliklere yönelttiği gibi, dinleyiciler üzerinde de hoş etkiler bırakır (Korkmaz, 2008: 103).

Sesli okumada okunacak metin de büyük önem taşımaktadır. Çok uzun metinler öğrencilerin yorulmasına, sıkılmasına, anlamdan uzaklaşmasına neden olabileceği gibi okuma eylemini de sevilmeyen bir eylem olarak algılamasına neden olabilir. Ayrıca Çelenk (2004: 114)'e göre okunan metnin anlamına uygun bir sesli okuma, dinleyenleri etkiler ve onlara zevk verir. Bu zevkin alınabilmesi okunan metindeki dilin coşku ve akıcılığı kadar, metnin taşıdığı anlama uygun bir vurgu ve tonlamanın da önemi büyüktür. İyi bir okuma, gerçekte okunan metindeki karmaşık düşünce ve duyguların anlaşılmasını da kolaylaştırır. O nedenle, İlk okuma yazma öğretiminde öğrencilerle üzerinde çalışılan cümle ve metinler okunurken cümle ya da metnin anlamına uygun duygu, coşku, sevgi, vb. vurgu ve tonlamalarda öğretmenlerin titizlik göstermesi ilerde telafisi güç okuma alışkanlıklarına neden olmamak bakımından gereklidir.

Ayrıca Cemaloğlu (2000: 52)'na göre metnin işlenişi sırasında önemle üzerinde durulması gereken hususlar şunlardır: Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamları öğrencilere açıklanmalıdır. Okuma parçasında geçen olay sınıfta canlandırılmalı ya da resimlerle ifade edilmelidir. Öğretmen metinle ilgili resimleri göstererek yüksek sesle okumalıdır. Öğretmen okuma parçasını yüksek sesle okurken tekrar etmelidir. Okuma parçası yeter sayıda öğrenciye okutulmalıdır. Murat (2007: 107)'a göre de sesli okumada öğretmen önce metni örnek olarak okumalı daha sonra bir öğrenciyi ya da grubu ya da bütün sınıfı sesli okuma uygulamasıyla dinleyerek telaffuzdaki yanlışları düzeltmelidir. Sesli okumada metnin anlamı ortaya çıkacak şekilde vurgu, tonlama, noktalama

işaretleri yapılmalı ve okuma bittikten sonra metne ait sorular ve işleyiş yapılmalıdır.

Sesli okumanın kazandıracığı bir takım beceriler vardır. Korkmaz (2008: 103) sesli okumanın kazandırdığı becerileri şu şekilde belirtmektedir:

- Göz hareketlerine düzenlilik kazandırır; öğrenci bir duruşta kazandığı kelimeleri söylerken, göz öbür durağa özenle atılır. Bu hareket gözde alışkanlık durumuna gelir.
- Öğrenciler, düz yazıları gereğince okumayı öğrenirler.
- Metni, sesle de yorumladıkları için daha iyi anlarlar.
- Bir yazıyı başkalarına da okuma alışkanlığı kazanarak topluma uyma ve katılma yetenekleri gelişir.
- Öğrenci kendi okumasındaki ilerlemeyi gösterir.
- Derste sesli okuma, diğer öğrencilere dinleme alışkanlığı kazanma fırsatı verir.

Sesli okumanın bireylere bir takım beceriler kazandırdığı aşikârdır. Sesli okuma becerisini geliştirme yollarını ise Demirel (1995:69) şu şekilde belirtmektedir:

- Okuma metnini önce öğretmen okumalıdır.
- Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğunu inandırılmalıdır.
- Öğrencilerden sesli okunacak metni iki defa sessiz okumaları istenmelidir.
- Sesli okunacak okuma parçalarının, yeni sözcüklerinin az, duygu ve düşünce yönünden yalın olmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrenciler okuma parçasını belli bir gruba sesli okumalıdır.
- Yapılan okuma hataları okuma bittikten sonra söylenmelidir.
- Öğrencilerin kelime dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz-ses genişliğinin artırılmasına çalışılmalıdır.

1.2.4.2. Sessiz Okuma

Korkmaz (2008: 116)'a göre sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan yalnız gözle yapılan bir okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer alır. Sessiz okuma zaman kazandırıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı bir okuma türüdür. Okuma alışkanlığı geliştirmek, bilgi kazanmak, estetik duygu kazanmak vb. amaçlara ulaşmada başvurulan bir okuma biçimidir.

Murat (2007: 108)'e göre sessiz okuma, bilgi toplamak, okuma alışkanlığı geliştirmek, boş zamanı değerlendirmek, sanatsal ve kültürel zevkleri geliştirmek için yapılan okumadır. Sessiz okuma yapılırken öğretmenin; öğrencinin okuma akışı içinde beden ile ritmik hareket etmesini, parmak ya da kalemle yazıyı takip etmesini ve dudak hareketlerini engellemesi gerekir. Sessiz okumada sadece göz organı kullanılır. Sessiz okuma becerisi sesli okumadan sonra kazanılır.

Gerek öğrencilerin gerekse de yetişkinlerin hayatında sessiz okuma, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı öğrenciye daha çabuk kavratır (Cemaloğlu, 2000: 52).

Çelenk (2004: 114)'göre sessiz okuma, anlamı çok çabuk algılama ve kavrama olanağı sağlar. Sessiz okuma becerisi, sesli okumanın gerçekleşmesinden sonra kazanılması gereken bir beceridir. O nedenle sessiz okuma öğretimine ikinci sınıftan itibaren başlanır. Ancak gerekli temel alışkanlık ve becerileri kazanmak bakımından, zamanı ve yeri geldikçe ve çocuklar serbest metin okumaya başladıklarında sessiz okumanın ilk denemeleri yapılmalıdır. İleri sınıflarda ise, sessiz okumaya ayrılan zaman giderek artırılmalı, beşinci sınıftan sonra ise sessiz okumaya daha fazla zaman ayrılmalıdır.

Güneş (2007: 136)'e göre sessiz okumaya ilköğretim birinci sınıfta yer verilmemelidir. İkinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmelidir. Dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmelidir. Sessiz okuma, öğrencinin kendi

kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır. Bunun için okulda ve okul dışında öğrencilerin sessiz okuma yapmaları özendirilmelidir. İlköğretim düzeyinde sessiz okuma çalışmalarının anlaşılma durumu yoklanmalıdır. Ancak günümüz araştırmaları başta okuma becerilerinin gelişimi olmak üzere, konuşma, anlama, vb. becerilerin gelişimine sesli okumanın daha çok katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum da göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkemizde de 2005 yılından itibaren okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulamaya konulması ilköğretimin ilk basamağında sesli okumanın önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Çünkü öğrenci okuma ve yazmayı çıkardığı seslere göre yapılandırmakta ve harfleri seslendirerek okuma yazma öğrenmektedir. İlköğretim birinci sınıflarda okumayı öğrenen bir öğrencinin okumasını geliştirmesi ancak sesli okuma ile mümkündür. Güneş (2007: 136)'in de belirttiği gibi sessiz okuma ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmelidir. Dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmelidir.

1.3. YAZMA EĞİTİMİ

Yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgidен çok beceri gerektirmektedir. Bu beceri ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005: 21).

İşeri (2008: 131)'ye göre yazma, metin oluşturma demektir. Yazı dizgesinin kullanıldığı bir dizgedir. Başka deyişle yazının var oluş nedenlerinden biri dilin alıcılığını sağlamaktır. Bu nedenle her yazı yazma edimini olarak değerlendirilmemelidir.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, düşünme ve zihinsel becerilerin gelişimiyle de ilişkilidir (MEB, 2005: 21).

1.3.1. Yazmanın Önemi

Çok eski çağlarda insanlar yasalarını, inançlarını, efsanelerini, anılarını, kitaplarda değil, belleklerinde saklamak zorundaydı. Anlaşmak için her toplum, birbirinden farklı sistemler geliştirmek durumunda kalıyordu. Kültürel değerler ağızdan ağza, kulaktan kulağa geçerken eklemeler yapılıyor, unutulmuş oluyor. İşte yazının bulunuşu her şeyden önce insanoğlunun unutma zayıflığına karşı en kesin çare oldu. Yazının en büyük görevi; düşünceyi kalıcı kılması, taşınması ve yaymasıdır. Uygarlığın simgesi olan yazının bulunuşu ile: Bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin tam olarak saklanması ve aktarılması mümkün olmuştur. İnsanın düşüncesi gelişmiş, yeni boyutlar kazanmıştır. İletişim kolaylaşmış, duygu ve düşünce alışverişi hızlanmıştır. Düşünce ve sanat ürünlerinin hazırlanması ve yayılması hızlanmıştır. Kitabın doğuşuna temel hazırlanmıştır. Kalem, kâğıt, mürekkep gibi yazı malzemeleri, matbaanın bulunması gibi gelişmeler yazıyla koşut bir gelişme izlemiştir (Kaptan, 2007: 59-60).

Konuşma nasıl bireylerin duygu, düşünce ve izlenimlerini sözel dille karşısındakine bir şey söyleme işi ise, yazma da aynı konularda karşısındakine bir

şey yazma işidir. Bu ortak özelliğinden dolayı yazma öğretimi konuşma öğretimiyle birlikte tasarlanıp geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Ancak konuşma, yüz yüze yapılan bir etkinliktir. Yazma ise o anda birlikte olmayan insanlar arasında olur. O nedenle, konuşmacı söylediklerinin etkisini anında değerlendirir. Konuşmanın etkisine göre konuşma biçimlenip şekillenir. Buna karşın yazan kişi okuyucunun etkisini anında görme şansına sahip değildir. O nedenle yazma işinin yanlış anlamaya neden olmamak bakımından daha dikkatli yapılması gerekir (Çelenk, 2004:130).

Müftüoğlu ve Koç (2009)'a göre yazma, duygu, düşünce, bilgi ile görülen ve yaşananların yazıyla aktarılması, anlatılması etkinliğidir. Dilin dört temel beceri ve işlevinden biri olan yazma da konuşma gibi bir anlatım yoludur. Dilin dinleme-okuma-konuşma ve yazma diye adlandırılan bu dört temel becerisi aslında birbirine bağlıdır. Yazma öğretimi bu nedenle çok yönlü bir etkinliktir. Öğrencinin yazma becerisi, eğitim ve öğretimle geliştirilebilen düşünme ve konuşma yetilerine bağlıdır.

Hem okul yıllarında hem de okuldan sonraki yaşamda yazılı anlatım sözlü anlatımda olduğu gibi büyük önem taşır. Okul döneminde sadece Türkçe dersleri değil diğer derslerde de başarılı olabilmek diğer becerilerde olduğu gibi yazılı anlatım becerisinin gelişme düzeyine bağlıdır. Bu anlamda yeni program diğer dersleri Türkçe dersinin etrafında gelişmesine izin vererek çağdaş yaklaşımın gereğini yerine getirmiştir. Yazılı anlatım becerisi okuldan sonraki yaşamın da vazgeçilmez bir parçasıdır. Günümüzde çağdaş toplumların yapısı, ticaret ve endüstri temelinden bilgi ve hizmet temeline doğru kaymaktadır. Bu yeni süreçte iletişim becerilerinin önemli bir yeri olacaktır. İletişimin bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım gelişen dünyaya uyum sağlamada önemli bir etken olacaktır (İşeri, 2008: 133-134).

İşeri (2008: 136) yazmanın, öğrenciler tarafından keyifli bir beceri etkinliği olarak ele alınmadığının altını çizmiştir. Bunun nedenleri olarak yazı yazarken çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğunun olduğunu,

öğretmenlerin öğrencileri her zaman istenilen konuda ve türde yazı yazabilecek bir konumda görmelerinin de etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca düzeye uygun farklı bilişsel becerilere hitap eden etkinliklerin yazma becerisinin gelişimini olumlu etkileyeceğini vurgulamıştır.

İşeri (2008: 135) yazma eğitiminde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini şu maddelerle belirtmiştir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı sunulmalıdır.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orjinal, farklı olması ve öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtmaları teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunların tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin tüm derslerdeki başarıları yazma edinimine bağlıdır. Duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade edemeyen öğrenciler, bilgi donanımına sahip olsalar bile başarıları düşük olacaktır. Bu yüzden öğrencilerin iyi bir okuryazar durumuna gelmesi için okuma ve yazma eylemlerine isteklik kazandırılmalı, belirli kalıpların dışında konu özgürlüğü yaratılarak öğrencilerin özgün yazılar yazmaları desteklenmelidir.

1.3.2. Yazma Öğretiminin Amaçları

Çelenk (2004: 132)'e göre yazı öğretiminde yapılacak ilk iş, öğrencide güçlü bir yazma arzusu ve heyecanı uyandırmak olmalıdır. Bilinmelidir ki gerçekleştireceğimiz öğretme- öğrenme etkinlikleri ne kadar güçlü olursa olsun, öğrenen birey öğrenme istek ve arzusuyla dolu olmadıkça, öğrenme etkinliklerine yüksek düzeyde katılım gösteremez. Çok iyi bir yazma arzu ve isteği uyandırıldıktan sonra düzenlenecek öğretme-öğrenme etkinliklerinde yüksek düzeyli öğrenci katılımı nedeniyle öğretmenin işi de oldukça kolaylaşacaktır.

Birçok bilim insanı yazma öğretiminin amaçları hakkında düşüncelerini belirtmişlerdir. İşeri (2008: 135)'e göre yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır. Çelenk (2004: 130) yazma öğretimin genel hedeflerini; açık, okunaklı ve işlek bir yazı yazma becerisi ile duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı olarak anlatabilme, olarak belirtmiştir. Nas (2004: 240) yazmanın genel amaçlarını şu şekilde belirtmektedir:

- Kuralına uygun biçimde oturarak, temiz ve düzgün yazı yazma alışkanlığı kazanabilme.
- Yazı araç ve gereçlerini tanıyabilme.
- Yazı araç ve gereçlerini temiz ve ekonomik kullanabilme.
- Kuralına uygun olarak okunaklı, işlek, güzel ve hızlı bitişik eğik yazı yazabilme.
- İmla ve noktalama işaretlerini kuralına uygun olarak yazabilme.
- Dekoratif yazı yazabilme.
- Yazı sanatına ve eserlerine karşı duyarlı olabilme.
- Eleştiriye açık olabilme.

Koç ve Müftüoğlu (2002) ise yazma öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamışlardır: Öğrencilere, düşündüklerini, duyduklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık, anlaşılır, doğru ve etkili biçimde yazılı olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak. Öğrencilere, düzgün, doğru, güzel, açık ve anlaşılır

yazmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve bunları kazandırmak. Yazı ve söze dönüştürülemeyen düşünce, bilgi ve birikimin, yararı olmayacağını öğretmek. Dilin iletimsel işlevinin yazı ya da sözle anlatmak ve aktarmak olduğunu öğretmek. Öğrencilerin, düşünce, duygu, bilgi ve birikimlerini belirli amaç ve kendi değer ölçüleriyle bağdaştırarak yazılı olarak anlatmalarını sağlamak. Öğrencilerin, ilgilerini çekecek konularda, yazmalarını isteyerek düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmek. Öğrencilerin kendi yazılarını, kâğıt düzeni, konu, içerik, düzenleme, dil, anlatım, yazım ve noktalama açılarından incelemelerini, gerekli düzeltmeleri yapmalarını isteyerek onlara hem özeleştiri yapma, hem de bir konuya değişik açılardan bakma alışkanlığını kazandırmak.

1.4. OKUMA YAZMA VE DİL GELİŞİMİNDE AİLENİN ROLÜ

Çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte, öğrencinin okul başarısı üzerinde rol oynayan çevresel etkiler, toplumun daha geniş bir kesimine doğru genişler. Ancak ailenin etkisi bütünüyle ortadan kalkmaz. Günün yirmi dört saati içerisinde okul saatlerinin miktarı göz önüne alınırsa, çocuğun günlük yaşamının önemli bir bölümünün bu dönemde de ailesi ile geçtiği ortaya çıkar. Bu durum, okul yıllarında çocuk ve aile etkileşiminin önemini göstermektedir (Çelenk, 2006: 23-24).

Çocukların ilk alışkanlıklarını ailede kazandığı ve ilk öğrendiklerinin ailede gerçekleştiği düşünülürse çocuğun önünde ebeveynlerin sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar, ileride çocuğun okuma alışkanlığını önemli ölçüde etkiler. Okumayan, çocuklarının okumasına destek olmayan ebeveynlerin çocuklarının gerçek anlamda okuma alışkanlığına sahip olması beklenemez. Aksine ebeveynin bu konuda çocuğuna karşı göstereceği ilgi ve vereceği destek çocuğun okuma eğiliminin sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleşmesini, sağlayacaktır. "Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur." Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi, mesleği ve ekonomik düzeyi bu alışkanlıkların kazandırılmasında etkilidir (Yılmaz, 2009).

Çocuklar, okuryazarlığın doğuşu sürecinde öncelikle aile çevresinde okuma materyallerinin bir anlam taşıdığı ve bunların değişik amaçlar için kullanıldığını tecrübe etmektedirler. Yetişkinlerin mektuplaşmaları, konuşmaları, çizimleri vb. çocuklara yazmanın ve okumanın kendi toplumlarında nasıl kullanıldığına dair ipuçları vermektedir. Öğretmenler, özellikle anaokulu ve ana sınıfı öğretmenleri çocuklara çok değişik fırsatlar sunarak onların okuma ve yazma konusunda daha çok ilgili ve bilgili olmalarını sağlayabilirler (Akyol, 2001: 24).

Akyol (2003), okuma yazma ve dil gelişiminde ailenin rolünü ve ebeveynler olarak yapılması gerekenleri şu şekilde açıklamaktadır: Çocuğun hem dil gelişimine hem de okuma yazmasına aileler doğrudan ve dolaylı yollardan yardımcı olabilirler. Aileler çocuğun değişik yollardan bilgi edinmesine yardımcı olmalıdır. Çocuklarla birlikte resimli kitaplara bakılmalı, okunmalı ve geçen olayları bir düzen içerisinde ele alınarak üzerinde konuşulmalıdır. Plastik harflerle oyunlar oynatılmalı, oyun hamuruyla çalışmalar yaptırılarak hem kas gelişimine yardımcı olunmalı hemde harf şekilleri oluşturulmalıdır. Eğitsel değeri olan televizyon programları izlenmeli ve çocuklara da izlettirilmelidir. Çocuğun okuldaki performansı izlenmelidir. Okulu ziyaret ederek, çocuğun öğretmeniyle görüşmek hatta zaman zaman sınıf içerisinde gözlemlemek, okuma başarısının gelişimi için öğretmenin vereceği taktikleri evde uygulamaya çalışmak, çocukta okul çalışmalarıyla ilgili olumlu tavırların gelişmesine yol açmaktadır. Çocuklar kütüphanelere üye olmaya özendirilmelidirler. Çocuklar önünde güzel örnekler oluşturmalıyız. Aile olarak kendimiz gazete, dergi, kitap, vb. okumalıyız ki, çocuk bizim yaptığımızı örnek alsın. Örneğin gazete okumanın ve bu konuda çocuğu eğitmenin onun okuma becerilerinin gelişimine ve okumaya güdülenmesine büyük katkısı vardır.

Hızlan (2004: 54)'ın da görüşleri Akyol (2003)'un görüşlerini destekler niteliktedir. Hızlan'a göre; insan manzaraya bakarak manzara ressamı olmaz. İyi yapılmış manzara resimlerine bakarak manzara resmi yapabilir. Şimdi evde kitabı

görmeyen, okulda kitabı görmeyen birisi nasıl okusun. Okuma fikrinin oluşmamasının sebeplerinden biri ve en önemlisi ailenin okuma kavramıyla sadece ders kitaplarına odaklanmasıdır. Çocuk bir roman okusa başka bir kitap okusa onu bırak da dersine bak diyor. Ders dışındaki kitapları hayatına koymuyor.

Murat (2007) okumada, zihinsel ve fiziksel özelliklerin dışında çocuğun model olarak etkileneceği bir ortamın gerekli olduğunu, bu ortamın aile, okul ve çevre olarak önemli olduğunu belirtmiştir. Çocukların modelleme yoluyla öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortamın aile olduğunu, ergenlik çağına kadar çocukların hayatlarında en çok etkileşimde bulunduğu kişilerin anne ve babaları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca anne ve babaların çocuklarına “oku!” demek yerine, oturup okuma eylemini kendilerinin gerçekleştirmelerinin daha etkili olacağını belirtmiştir.

Okuma yazmanın oluşumu ve aile ilişkisi üzerinde bir dizi araştırma yapılmıştır. Günümüzdeki bu çalışmalarda temel prensip, ailelerin kim oldukları değil çocuklarının eğitiminde neler yapabilecekleri üzerine kurulmuştur (Akyol, 2001: 22).

Çelenk, (2003) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir.
- Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Koruyucu aile yanında kalan çocukların eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yükseldiği görülmüştür.
- Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

1.5. OKUMA YAZMA VE KAVRAMLAR

İnsanoğlunu diğer varlıklardan ayıran en büyük özelliği, zekâyâ ve düşünme yeteneğine sahip olmasıdır. Hayal eden, düşünen ve duygulanan kimse, bunların sonuçlarını davranış veya söz olarak dış dünyaya aktarır. Bu aktarmada onun en büyük yardımcısı dildir. O yüzden dil, insan zekâsının, insandaki duygu ve düşünce gücünün en iyi dışa verme, en iyi anlatım aracıdır. Bu özelliği dolayısıyla dil, aynı zamanda kişinin iç dünyası ile çevresi arasında bağlantı kuran bir araçtır.

Düşünme ise kavramlarla gerçekleşir. Kavram “herhangi bir varlığın zihinde bulunan tasarımı” olarak tanımlanabilir. İnsanoğlu kavramları, genelleme, ayırt etme ve soyutlama işlemleri vasıtasıyla oluşturur. Örneğin “ağaç” kavramı, ağaç olma özelliği taşıyan bütün varlıkların ortak özelliklerini belirleme (genelleme), ağacı diğer varlıklardan farklı kılan özellikleri belirleme (ayırt etme) ve ağaçta bulunan bu özellikleri ondan alarak zihne yerleştirme (soyutlama) işlemi sonucunda oluşur. Böylelikle biz ağaç ile ilgili bir düşünce geliştirip ifade ederken ağacın kendisine gereksinim duymayız.

Okuma yazma açısından kavram öğreniminin önemi işte bu noktada ortaya çıkmaktadır. Birey dilde bulunan her bir kavramın anlamını, onun genel ve ayırt edici özelliklerini iyi bir şekilde öğrenmediği zaman doğal olarak okuma-yazma becerisini geliştiremeyecek, diğer insanları anlama ve kendini onlara ifade etme sürecinde güçlükler yaşayacaktır.

Ünalın (2001: 1)’e göre kavram, tanımlanmış, çerçeveleri belirlenmiş düşüncelerin ifadesidir. Her yeni düşünce, kendisini açıklayabilmek için kendi kavramlarını da beraberinde getirir; bu kavramları açıklamaya, onları belirli kalıpların içine yerleştirmeye, daha önce kullanılmış benzer kavramlar varsa yeni düşüncelerin farklılıklarını belirtmeye gayret eder. Böylelikle gündelik dilde kullanılan bir kelime o yeni düşünceyle birlikte kavram haline gelmiş olur. Buradan da anlaşılacağı gibi kelimeler düşüncelerle birlikte vardılar. Lakoff &

Johnson (2005: 217)'un da dediği gibi kelimeler sabit anlamlara sahiptir. Yani, dilimiz kendilerine düşündüğümüz kavramları ve kategorileri ifade eder. Gerçekliği doğru olarak tasvir etmek için anlamları açık ve kesin olan kelimelere, gerçeklikle örtüşen kelimelere ihtiyaç duyarız. Bunlar kendiliğinden ortaya çıkan kelimeler olabilir yahut bilimsel bir teoride ki teknik terimler de olabilir.

Çelenk (2008) dil öğreniminde kavramların önemini şu şekilde açıklamaktadır: Dil öğretiminde önemli süreçlerden biri de kavram öğretimidir. Türkçeyi öğrenirken ve de öğretirken, kavram öğrenme/öğretme yollarını bilmek öğrencilerin dil gelişimlerinin sağlanmasında önemli avantajlar sağlar. İnsanlar çocukluktan başlayarak düşüncenin birimleri olan kavramları ve onların adları olan sözcükleri öğrenirler. Kavramlar bilgilerin yapı taşlarını oluşturur. Kavram gelişimi, yaşam boyu devam eden bir süreç olup, insan zihninde her gün oluşarak yeniden yapılır.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kavramlar daha çok somut niteliktedir ve günlük yaşamında kullandıkları nesnelere ilişkindir. Örneğin, “top”, “balon”, “kuş” birer kavramdır. Çocuğa top nedir diye sorulduğunda: “Top, oyundur. Top zıplamadır. Atma, tutma, vurma işidir” karşılıklarını alabiliriz (Güleryüz, 2002: 92).

Kavramlar yaşadığımız çevrenin karmaşıklığını azaltarak, çevremizi tanımamıza yardımcı olurlar. Örneğin, ağaç bir kavramdır; çünkü çok sayıda nesneyi temsil eder. Ağaç kavramı çok değişik ağaç türünün (çam, meşe, kestane, palamut, gürgen, köknar ve daha yüzlerce ve bu nesnelere toprağa kök salma, dik ak adıdır. Kavramlar olmasaydı çevremizdeki her olay, olgu ve durumu teker teker öğrenmek zorunda ve hatırlamak durumunda kalırdık. Örneğin ağaçla ilgili bilgiyi vermek için şimdiye kadar gördüğümüz her ağacı hatırlayıp teker teker onların özelliğini söylememiz gerekirdi. Özel isimler dışında kalan dildeki tüm kelimeler dildeki belirli bir kavramı temsil ederler (Çelenk, 2008: 24).

İnsanın, kavram sistemi metaforlarla temellenmektedir. Çoğu kavram kısmen öteki kavrama göre anlaşılmalıdır. Özellikle, daha az somut ve daha belirsiz kavramları, yaşantıda daha açık biçimde ortaya çıkan, daha somut kavramlara göre yapıya kavuşturma eğilimi bulunmaktadır (Sezer, 2003: 89. Akt: Girmen, 2007). Lakoff & Johnson (2005: 149)'un da düşünceleri Sezer (2003: 89)'in düşüncelerini de destekler niteliktedir. Örneğin: Hem doğrudan çıkan kavramlar hem de metaforlar fiziksel ve kültürel çevremizde sürekli etkileşimimizle temellenir. Keza, tecrübemizi kendilerine göre yapıya kavuşturduğumuz boyutlar doğal olarak dünyadaki aktivitemizden doğar. Sahip olduğumuz kavramsal sistem türü, olduğumuz varlık türünün ve fiziksel ve kültürel çevremizle etkileşim tarzımızın ürünüdür.

Metaforlar, bireylerin düşüncelerinde, eylemlerinde, anlatımlarında doğal bir biçimde yerlerini almaktadırlar. Evrensel, bireysel, sosyal ve kültürel özellikleri bulunan metaforların aynı zamanda çocukların bilişsel gelişim sürecini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, çocukların dil gelişim sürecinde metaforlara yer verilmesi, onların dil gelişimlerine olumlu etkiler sağlayacaktır. Özellikle, öğrencilerin görsel imge oluşturma, yaratıcı düşünme, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine katkı sağlayacağı düşünülen metaforların, dil etkinlikleri kapsamında yerini alması gerekliliği kaçınılmazdır (Girmen, 2007).

Kavramlarla düşündüğümüze, zihnimizi kavramlarla şekillendirdiğimize göre kavramların öğretimi üzerinde önemli çalışmalar yapmak gerekmektedir. Çünkü kavramlar bildiklerimizin temelidir. Öğrencilerin bilgileri kavramlarla şekillenir ve sözcüklerle ifade edilir. Kavram öğretiminde üzerinde durulması gereken konulardan biri de metaforlardır. Metaforlar sadece dilde değil, düşünce sistemimizde kullandığımız yapılardır. İnsanın düşünme sürecinin büyük ölçüde metaforik olduğu aşikârdır. Bu yapılar bireylerde benzerlikler gösterebileceği gibi farklılıklar da gösterebilmektedir. Çünkü her birey farklı yaşam tecrübelerine ve farklı düşünce yapılarına sahiptirler. Bu nedenden okuma yazma öğretiminde kavramların üzerinde titizlikle durulmalı, sözcükler kavramlarla ifade edilmelidir.

Aksi takdirde okuyan fakat okuduğunu anlamayan bireyler yetiştirme çabası içinde oluruz.

1.6. METAFOR

Grekçe metaphoradan gelen “metafor” kelimesi, meta: öte ve pherein: taşımak, yüklenmek kelimelerinden mürekkeptir, ve “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamındadır. Metafor bir gerçeği dile getirmek amacıyla kullanılır, ve pek çok metaforik ifade (biz onların metaforik ifade olduğunu fark etmesek de) dilde kalıcıdır (Lakoff & Johnson, 2005: 13).

Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir. Metaforlar bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda “tecrübelerin dili” olarak da tanımlanmaktadır (Miller, 1987. Akt: Saban, 2004). Bu yönüyle metaforlar, uygulamalarımıza yön verir, ışık tutar ve rehberlik eder. Nitekim “Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır.” (Shuell, 1990: 102. Akt: Saban, 2004) sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır (Saban, 2004).

Metaforlar, genel olarak bir fenomenin veya bir kavramın daha tanıdık ve bilinen terimlerle nitelendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Metaforların kesin ve bilinçli olarak eğitim ya da öğrenme amaçlı kullanılmaları henüz yeni olmasına rağmen onların bir öğretim aracı olarak kullanılmaları çok eskiye dayanır. Öğretmenler çoğu zaman fikirleri, kavramları ve soyut şeyleri açıklamak için bilinçsiz olarak metaforları kullanmakta veya benzer bazı yöntemlere günlük uygulamalarında yer vermektedirler (Arslan, Bayrakçı, 2006).

Çelik (2006)'e göre metafor, karşılaştırmadır, fakat farklı şeyler farklı sebepler ve farklı etkilerden dolayı karşılaştırılabilir. İyi bir metafor düşüncelerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bir düşünceyi daha canlı, anlaşılabilir, açık ve aydınlatıcı yapar. Metafor ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılamayan düşünceleri tanımlamak için kullanılır. Bundan dolayı etkili yöneticiler metafor ve kıyasları örgüt yönetimlerinde ya da önemli gördükleri konuların anlatımlarında çokça kullanmışlardır.

Metaforlar bir zıtlıklar birliği olmak gibi ilginç bir niteliğe sahiptir: Somut ile soyut, görsel ile sözel, çizgisel ile kavramsal olanı birleştirirler. Bir metaforunda, belli bir durumdaki ilişkilerin fark edilmesini kolaylaştırmak için başka bir durumdaki benzer bir dizi somut ilişkiye atıfta bulunur, diye yazar Beck. Ona göre metaforun özü, soyut ilişkileri anlamak veya formüle etmek üzere somut bir imgenin kullanılmasında yatmaktadır (Draaisma, Douwe; Çev: Gürol Koca, 2007: 34).

Metaforik düşünüp düşünmeme hakkında bir seçim şansınız yoktur. Metaforik eşleşmeler beynimizin parçası olduğundan, istesek de istemesek de metaforik olarak düşünür ve konuşuruz. Metafor mekanizması büyük ölçüde bilinçdışı olduğundan bunu bilelim yahut bilmeyelim, metaforik olarak düşünür ve konuşuruz. Ayrıca beyinlerimiz cisimleştiğinden, metaforlarımız dünyadaki olağan tecrübelerimizi yansıtır (Lakoff & Johnson, 2005: 289).

Metaforik düşünen bir kişi olmak yapılandırmacı öğrenen kişi olmak demektir. Bu da, bilinenden bilinmeyene aktif bir şekilde bağlantı kurmaktır (Taggart ve Wilson, 2005: 168-169. Akt: Semerci, 2007). Bu anlamda, yeni ilköğretim programları geliştirilirken yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Bu yaklaşımın özellikle birlikte çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesinde ve öğrencilerin derse odaklanması noktasında kolaylık sağladığı bilinmektedir (Brown, 1996: 190–196. Akt: Semerci, 2007). Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde öğrenciler metaforik düşünme ile karmaşık kavramları daha kolay öğrenmektedir (James, 2002: 26–33. Akt: Semerci, 2007). Buradan hareketle metaforik

düşünmenin dolayısıyla metafor kullanmanın yapılandırmacı yaklaşımla yakından bir ilgisi olduğu söylenebilir.

Lakoff & Johnson (2005)'e göre metaforlar, yüksek düzeyde soyut ve ayrıntılı kavramlar inşa etmemize imkân verirler. Bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı, estetik tecrübelerimizi, ahlak pratiklerimizi ve ruhsal bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından biridir. Motor-duyu alanlarında diğer alanlarda çıkarımlarda bulunmak için kullanılacak çıkarımlara imkân sağlar. Metafora göre akıl yürüttüğümüzden, kullandığımız metaforlar yaşantılarımızı nasıl sürdüreceğimizi büyük ölçüde belirler.

Saban, Koçbeke, Saban (2006: 504) ve Yob (2003: 134-135)'a göre anlaşılması güç konularda metaforların kullanılması yerinde olacaktır. Metaforlar canlı-cansız, soyut-somut olabileceği gibi olumlu ve olumsuz da olabilmektedir. Metaforlar bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilmektedir. Metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Ayrıca, problemlerin net olarak ortaya konulmasında önemli rol oynamakta, en önemlisi de düşüncelerin özetlenmesini sağlamaktadır (Akt: Semerci, 2007).

Booth, (2003: 14. Akt: Girmen, 2007) metaforun işlevlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

- Metaforların, söylediği ya da kastettiği anlam bir dereceye kadar bağlamı değiştirebilir.
- Metaforların anlam değeri, her zaman için gerçek anlam değerinden daha yoğundur.
- Metaforlar, göreceli anlam değerleri taşırlar.
- Metaforlar, toplumsal anlam değeri taşırlar.
- Bireylerin kullandıkları metaforlar, bireyin kişiliğine ilişkin ipuçları taşırlar.
- Metaforlar, bireyde düşünme derinliği yaratırlar.
- Metaforlar, karakteri ve kültürü tanımada araç olarak kullanılabilirler.

- Metaforlar, farklı bilim dallarında veri toplama aracı olarak kullanılabilir bir özelliğe sahiptirler.

Lakoff ve Johnson (2005: 304) metaforların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

- Metaforlar temelde doğası itibariyle kavramsaldir; metaforik dil ikincildir.
- Kavramsal metaforlar gündelik tecrübede temellenir.
- Soyut düşünce bütünüyle olmasa da büyük ölçüde metaforiktir.
- Metaforik düşünce kaçınılmaz, hep mevcut ve çoğunlukla bilinçdışıdır.
- Soyut kavramlar lâfzî bir çekirdeğe sahiptir. Fakat bu soyut kavramları çekirdek metaforlar, genellikle birkaç çok boyutlu tutarsız metafor genişletir.
- Soyut kavramlar metaforlarsız eksiktir. Sözün gelişi, büyü, cazibe, delilik, birleşme, büyütme, vb. metaforlar olmaksızın aşk, aşk değildir.
- Kavram sistemimiz bütünüyle tutarlı değildir. Çünkü kavramlar hakkında akıl yürütmek için kullanılan metaforlar tutarsız olabilir.
- Biz hayatlarımızı metafor aracılığıyla sağlanan çıkarımlar temelinde yaşarız.

Metaforlar eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilirler. Eğitim yönetiminde metaforlara müfredat geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında da öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede başvurulmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini belirlemede bir araç konumundadır (Vadeboncoeur & Torres, 2003: 88. Akt: Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metaforlar öğrenmeyi geliştirmek için çok kullanışlı araçlardır. Eğer yeni bir şey keşfetmek istiyorsak, ilk önce bunu hayal edebilmemiz şarttır. Metaforlar da yaratıcı ve keşfedici öğrenmeyi sağlayabilirler; çünkü onlar hayal gücümüzde

belirsiz kavramlar yerine net fikirler oluşturabilmemiz için birer araçlardır. Metaforların kavramsal sistemlerimizi değiştirme ve öğrencilerin dünyaya bakış açılarını değiştirme güçleri vardır (Sanchez vd., 2000: 358. Akt: Arslan & Bayrakçı, 2006).

Eğitimnin iki temel ilkesi, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmaktadırlar. Bilinen, görülen ve fiziksel gerçeklik, bilinmeyen, görülmeyen ve ruhsal gerçekliğin tanımlanmasında kullanılacaktır. Sınırlı kelime hazinesi, bir insanın bir düşünceyi anlamasından, diğer bir düşünceyi anlamasına geçişinde karşılaştırmaların kullanılmasını gerektirmektedir (M. Johnson, 1987. Akt: Çelikten, 2006). Metaforlar, bu kategorilerdeki imajların meydana getirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında, ayrıca eğitimsel uğraşlarda nelerin olduğunun anlamlandırılmasında yardımcı olabilmektedir. Eğitimciler öğretilirken ne yaptıklarını düşünmektedirler. Bir öğretmen düşünceğini, imajlarını ve uygulamalarını metaforları kullanarak geliştirmek mümkündür. Metaforlar öğretimlerini geliştirmeyi düşünen öğretmenlerin kendi rollerini ve sorumluluklarını anlamlandırmalarına yardımcı olarak sınıfta olanları değiştirebilir ve geliştirebilirler. Bu, öğretmenin kavramlaştırılmış roller bütünü içerisinde meydana gelmektedir. Eğitimcilerin; eğitim-öğretim ve öğrenciler ile ilgili inandıkları şeyler, onların sınıftaki davranış ve tutumları, olaylar karşısındaki düşünceleri ve ne yapılması gerektiği ile ilgili fikirleri, neyin doğru neyin yanlış olduğu ile ilgili düşüncelerini etkiler. Bu inançlar çoğunlukla çocukluk çağında biçimlenir ve öğretmenlerin öğretilikle ilgili neler öğreneceklerini belirlemede etkendir (Çelikten, 2006).

Öğretmenler, bir şeyler öğretilirken nasıl öğretecekleri üzerinde düşünmektedirler. Bir öğretmenin düşüncelerini, duygularını veya becerilerini metafor sayesinde geliştirmek mümkündür. Metaforlar kendilerini yenilemeyi düşünen öğretmenlerin kendi statülerini ve sorumluluklarını anlamlandırmalarına yardımcı olabilir. Metaforlar, çok karmaşık olguları açıklamada kullanılan iyi bir öğretim tekniğidir. Bu yüzden öğretmenler, bilhassa ilköğretim öğrencilerinin

anlayamadığı soyut konuların (demokrasi, insan hakları, özgürlük, cumhuriyet vs.) öğretiminde bu tekniği kullanabilirler. Metaforlar öğrencilerin zihinsel gelişimi esnasında algı ve öğrenme biçimlerini açığa çıkarmada güçlü bir zihinsel araç olarak kullanılabilir (Ocak & Gündüz, 2006).

Günlük yaşamda kullanılan metaforlar; yapı, yönelim ve ontolojik metaforlar olarak sınıflandırılabilirler. Metaforları, birbirlerinden kesin çizgilerle ayırmak olanaklı değildir; ancak, bu sınıflandırma metaforların doğuşunu, çıkışı noktasını ve özelliklerini vurgulamaya katkıda bulunmaktadır (Girmen, 2007).

1.6.1. Yapı Metaforları

Girmen (2007)'e göre bir kavramın farklı yapıya kavuşmasını sağlayan metaforlara yapı metaforları denilmektedir. Girmen'in 2007 yılında yaptığı araştırmada ilköğretim öğrencilerinin en çok yapı metaforlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapı metaforları kavramlara atıfta bulunma, kavramları niceleştirme, vb. imkânı verir. İlâveten kavramlar, yüksek ölçüde yapıya kavuşmuş ve açıkça ifade edilmiş bir kavramı diğerini yapıya kavuşturmak için kullanma imkânı verir. (Lakoff & Johnson, 2005: 89).

Lakoff & Johnson (2005)'in örneklerinden hareket edecek olursak "Tartışma savaştır." metaforunda tartışmanın bir mücadele, rekabet etme, karşı tarafa fikirleri kabul ettirme çabası olarak görmüşlerdir. Tartışmada insanların tıpkı savaşlarda olduğu gibi kazanabileceği veya kaybedebileceği, tartışan tarafların hücum hatları oluşturabilecekleri belirtilerek tartışma kavramını savaş kavramı ile yapıya kavuşturmuştur. Diğer bir örnekte, "Zaman paradır." metaforunda zamanın tüm toplumlarda değerli oluşundan, sınırlı bir kaynak oluşundan, zamanın harcanabileceği, çarçur edilebileceği ve tasarruf edilebileceği gibi zaman kavramı üzerinde betimlemelerde bulunarak zaman kavramını para kavramı ile yapıya kavuşturmuştur.

Yapı metaforlarında, yapıya kavuşturulacak olan metaforun özelliklerinden biri veya birkaçı merkeze alınarak metaforik bir yapıya kavuşturulmaktadır. İlköğretim öğrencilerinde kavramsal yapılar oluşturulurken öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretim esnasında yapı metaforlarından yararlanmalı ancak tek bir özelliği yapıya kavuşturmak yerine kavramların diğer özellikleri de dikkate alınarak yapıya kavuşturulması daha doğru olacaktır. Örneğin, “Tartışma savaştır.” Metaforunda tartışmanın mücadele özelliğine vurgu yapılırken, aynı zamanda “Tartışma paylaşmadır.” şeklinde de yapıya kavuşturulması öğrencilerin düşünce yapılarına olumlu etkilerde bulunacaktır.

1.6.2. Yönelim Metaforları

Girmen (2007)’e göre metaforların, yönelim olarak adlandırılmasının nedeni, uzay ve mekân doğrultusuyla ilişkili olmalarındandır. Yönelim metaforları, taşıdıkları özellikleri insanın fiziksel yapısından almaktadırlar. Yönelim metaforlarının fiziksel temeli bulunmaktadır. Eğilme davranışı, genellikle keder ve depresyonu anlatırken; dik duruş ise, pozitif duygusal bir durumu anlatmaktadır. Ciddi hastalıklar, insanları yatıp uzanmaya zorlar. İnsanlar öldüklerinde fiziksel olarak toprağın altına girerler şeklinde yorumlamıştır.

Lakoff ve Johnson (2005: 36)’a göre yönelimler keyfi değildir. Onların fiziksel ve kültürel tecrübemizde bir temeli vardır. Yukarı-aşağı, içeri-dışarı, vb. karşıt yönelimler doğada fiziksel olsa da onlara dayanan yönelim metaforları kültürden kültüre değişebilir.

Akşehirli (2006)’ye göre yönelim metaforları, kavramların birbiriyle mekânsal olarak ilişki içinde olduğu metafor türüdür. Kavramsal metafor teorisinin ana öğretilerine göre, soyut kavramları somut deneyimler ve duygularla anlarız. Bunların içinde en güçlüsü yeryüzündeki doğrudan fiziksel yaşam deneyimlerimizdir. Gelişimimizin ilk aşamalarından başlayarak bedenimizin dışındaki dünyayı tecrübe etmeye başlarız; dış dünyayı içimizdeki dünyadan

ayırmayı öğreniriz. Yerçekimi kuvvetini ve diğer kuvvetleri, uzaklıkları, derinlikleri, dengeyi ve simetriyi öğreniriz. Bütün bunlar Mark Johnson'un 'imaj tasarımı'(image schemata) dediği şeyin oluşumunu sağlar. İmaj tasarımı, soyut kavramları fiziksel tecrübelerimizle kavramayı sağlayan bir mekanizmadır. Soyut fikirleri kavramlaştırırken imaj tasarımlarını kullanırız. Bu işlem, büyük ölçüde aşağı-yukarı, içeri-dışarı, ön-arka- sığ-derin gibi mekânsal yönelimlere bağlı olan yön metaforlarının kullanımı ile gerçekleşir. Yön metaforlarında özellikle düşey boyutların kullanımı yaygındır. Bu konvensiyonel metaforun bir çok örneği hem bizi hem de hayatımızda ilişki halinde olduğumuz diğer nesnelere etkileyen yer çekimi kuvveti nedeniyle meydana gelir. "Daha fazla, yukarıdır" metaforu en yaygın olan yön metaforu örneğidir. Mesela "Moralim yükseldi" ifadesinde, 'moral' kavramı düşey boyutta, aşağı-yukarı yönelimi içinde anlaşılan bir kavramdır; bu nedenle 'morali yükselmek' ifadesi bir yön metaforu örneğidir. Bunun gibi "enflasyon düşmeye başladı" ifadesinde enflasyon, "yüksek statü" ifadesinde statü, "ateşi yükselmek" ifadesinde ateş, aşağı-yukarı yönelimi içinde kavranmaktadır.

Yönelim metaforlarda iyi olan şeyler yukarıda kötü olan şeyler ise aşağıdadır. Örneğin: sevinç, mutluluk, moral, sağlık, başarı, ahlaki davranışları ele alalım. Sevincim bir kat daha arttı, moralim çok düşük, başarıma dibe vurdu, sağlığımın zirvesindeyim, beni o kadar yücelti ki, kendimi o kadar ayağa düşüremem örneklerinde olumlu, iyi olarak düşünülen davranışlar "yukarı" yön ifadesiyle kötü ve olumsuz olarak düşünülen davranışlar ise "aşağı" yön ifadesiyle anlatılmaktadır.

1.6.3. Ontolojik Metaforlar

Ontolojik metaforlar, genelde anlaşılması veya anlatılması zor olan soyut kavramları somutlaştırmak için kullanılan metaforlardır. Lakoff ve Johnson (2005: 86)'a göre ontolojik metaforları, tecrübemiz içindeki sistematik ilişkileri temellendirir.

Ontolojik metaforları; olayları, eylemleri, faaliyetleri ve durumları anlamak için kullanırız. Olaylar ve eylemler metaforik olarak nesnelere; tözler, durumlar, taşıyıcılar olarak kavramlaştırılabilir (Lakoff & Johnson, 2005: 55).

Akşehirli (2006)'ye göre ontolojik metaforlar, fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel bir varlık ya da madde, töz (substance) olarak gösteren metafordur. Ontoloji felsefede, oluşun doğası ve ilişkileri ile ilgilenen metafizik dalı ya da oluşun doğası ve varlık türleri ile ilgili özel bir teoridir. Varlıksal metaforlarda bir şeyin ontolojik statüsü değişir; bir şey, başka bir şey olur. Mesela “Bu acıya dayanmak çok fazla sabır gerektirir ” cümlesinde, soyut ve sayılamayan bir kavram olan sabır, sayılabilen fiziksel bir varlık olarak tasavvur edilmiştir. Bir başka örnek de “Zihnim çok dolu” cümlesidir. Burada da zihin, sanki içinde bir şeyler bulunan maddî bir varlıktır. Varlıksal metaforlar, insanların soyut veya mânevî varlıklar hakkında konuşabilmeleri için adeta zorunlu bir nitelik taşır. Yukarıdaki örnek cümlelerde sabır ve zihin, varlıksal metaforlar kullanılmaksızın ifade edilmesi mümkün görünmeyen varlıklardır. Bu nedenle varlıksal metafor dilin temellerinden biridir.

Lakoff ve Johnson (2005: 50)'a göre ontolojik metaforlar, farklı amaçlara hizmet ederler ve hizmet etkileri amaç türlerini yansıtan farklı metafor türleri vardır. Metaforik açıdan Enflasyon adı dolayısıyla, bir şey olarak bakılabilecek fiyat artışı tecrübesi olarak düşünün. Bu durumlarda enflasyonu bir şey olarak görmek bize ona atıfta bulunma, onu rakamlarla ifade etme, ona göre eylemde bulunma ve hatta muhtemelen onu anladığımızı inanma imkânı sağlar. Bunun gibi ontolojik metaforlar tecrübelerimizle rasyonel olarak ilgilenme teşebbüsü için bile elzemdir.

Bu metaforlar özellikle soyut kavramların öğretiminde kullanılabilir. Soyut ve anlaşılması zor gibi görünen kavramlar, bu metaforlar sayesinde somutlaştırılarak, öğrencilerin yaşadıkları tecrübelerle ilişkilendirilerek daha anlaşılır bir hale getirilebilir.

1.6.4. Kişileştirme

Kişileştirme, ontolojik metaforların insan dışındaki varlık ve olaylara insan özelliklerinin yüklenmesidir. Duygularım beni kandırdı. Örneğinde kandırmak insana ait bir özellikken, bu özelliklik duygu kavramına yüklenerek insani bir özellik kazandırılmıştır.

Bazı soyut kavramlar sözcükler vasıtasıyla dile getirilirken insanlar tarafından algılanmalarındaki zorluk sebebiyle, anlaşılmasını sağlayacak başka somut kavramları ifade eden sözcüklerle anlatılırlar. Somutlaştırma olarak adlandırılan bu deyim aktarması türü ile dilde birçok yan anlamlar doğmuştur (Aksan, 1978: 127. Akt: Nalbant, 2006). Bazen de nesnelere veya objelere tıpkı insan gibi anlatılır bunun sonucunda da kişileştirme metaforları adı verilen metaforlar ortaya çıkar (Nalbant, 2006).

1.6.5. Metanomi

Lakoff ve Johnson (2005: 61)'a göre metafor ilkece bir şeyi diğerine göre tasavvur etme tarzıdır ve başlıca fonksiyonu anlamadır. Öte taraftan metanomi esas olarak bir referans fonksiyonuna sahiptir. Yani bir şeyi diğerinin yerine geçecek şekilde kullanmamıza imkân verir. Fakat metanomi yalnızca bir referans aracı değildir. O aynı zamanda anlamı sağlama fonksiyonu da görür.

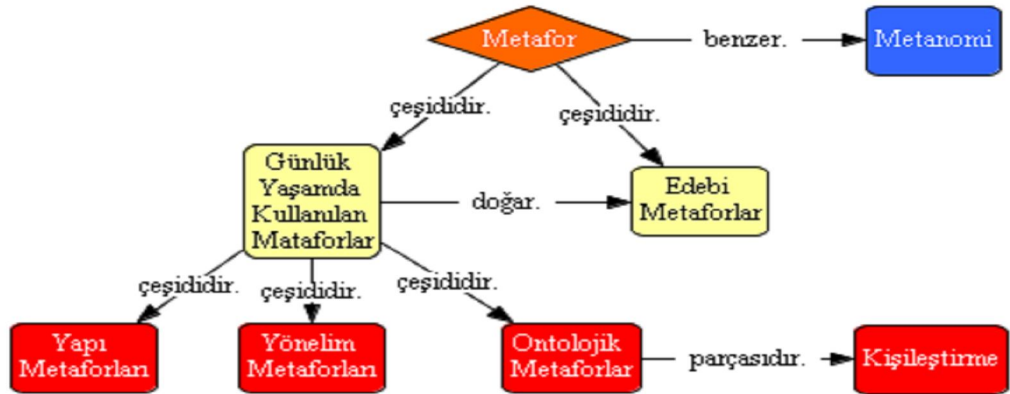
Lakoff ve Johnson (2005: 60) metanomi kavramını bir örnekle şöyle açıklamaktadırlar. “Jambonlu sandviç onayını bekliyor.” Buradaki “jambonlu sandviç” ifadesi gerçek bir kişiye yani, jambonlu sandviçi sipariş eden kişiye atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Bu tür durumlar kişileştirme metaforu örneği değildir, çünkü biz “jambonlu sandviçi” ona insani nitelikler yükleyerek anlamıyoruz. Biz bunun yerine, bir şeyi onunla ilişkili bir diğer şeye atıfta bulunmak için kullanıyoruz. Metanomi diye adlandırdığımız durum budur.

Metanomiler gelişi güzel yahu keyfi oluşumlar değildirler. Metanomik kavramlar kültürümüzde var olan aşağıdaki temsili örneklerinde görülebileceği üzere, aynı zamanda sistematiktir. Bütün yerine parça (Giantlar sağ alanda daha güçlü bir kola ihtiyaç duyuyorlar.), ürün yerine üretici (Çalışma odasında bir Picasso var.), kullanıcı yerine nesne (Otobüsler grevde.), kontrol edilen yerine eden (Bir mercedes bana arkadan vurdu.), sorumlu insanlar yerine kurum (Exxon fiyatları tekrar artırdı.), kurum yerine mekan (Beyaz saray her hangi bir şey söylemiyor.), olay yerine mekan (Alomo'yu hatırla). Örneklerde olduğu gibi metaforik kavramlar bize bir şeyi başka bir şey ile ilişkisi vasıtasıyla kavramlaştırma imkanı verir (Lakoff & Johnson, 2005: 63-65).

Nalbant (2006) metanomi ve metafor arasındaki farkları şu şekilde belirtmektedir: Metanomi kavramsal olmakla bazı araştırmacılar tarafından metaforla beraber anılmasına rağmen bu iki anlam olayı arasında bazı farklar vardır. Bu farklar üç madde halinde şöyle özetlenebilir:

- Metaforik ve metanomik haritalarda etkili olan alanlar bakımından farklıdır. Metafor iki zihni alan arasındaki etkileşimdir. Metonomide ise iki alan değil, tek bir alan içindeki anlam transferi söz konusudur.
- Metafor ve metanomik ifadeleri ortaya çıkaran alanlar ilişki bakımından farklıdır. Metafor örneksime, benzerlik, eşitlik ve sembolik referansların sonucu üzerinde düzenlenilmiş ise, metanomi yakınlık, birleşme, benzetme ve kendi içinde transformasyon üzerine düzenlenilmiştir. Metaforda kaynak alan ile hedef alan benzerlik ilişkisinden dolayı birbirleriyle ilişkilendirilir. Metanomik haritalamada ise iki kavram arasındaki ilişki değil, aralarında bağ bulunan alanlar arasındaki ilişki söz konusudur.
- Metafor, metanomi ve sinekdoka dildeki kelime türlerini kullanma yönünden farklıdır. Metafor sadece isim ya da isim türünden kelimeleri değil partisipler, fiiller vb. kelime türlerinin hepsini kendi kullanım alanı içine alır. Metanomi ise sadece isimlerden yararlanır. Fiiller ancak fiilimsileri alıp isim sınıfına geçmek suretiyle metanomik kullanıma katılırlar (Kemal 2003: 14-15 Akt: Nalbant, 2006).

Şekil 1.1. Metafor Türleri



Kaynak: Lakoff & Johnson (2005)'ten uyarlanmıştır.

1.7. KAVRAM HARİTASI

Kavramlar insanın içinde yaşadığı evreni tanıma ve anlamada, diğer insanlarla iletişim kurarken onları anlama ve kendini onlara ifade etmede etkin bir güce sahiptirler. Kavram haritaları da kavramların birbirlerinden farklı ve ortak özelliklerini gösteren, birbirleriyle ilişkisini belirten ve onların iyi bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olacak nitelikte hazırlanmış şemalardır.

Çelenk (2008: 25)'e göre kavram haritası, bir kavramın alt kavramları ve kavramlar arasındaki ilişkileri hiyerarşik bir şekilde göstermeye yardım eden bir şemadır.

Kavram haritaları; öğrenme, öğretme etkinliklerinde geniş kullanım alanına sahip olan görsel bir yöntemdir. Bu önemli yöntemi Ausubel'in bilişsel öğrenme kuramı ışığında ilk defa Joseph Novak tanıtmıştır. İnsanlar iletişim için çeşitli yollar kullanmaktadırlar; doğal diller (konuşma-yazma), müzik, resimler-şemalar gibi. Kavram haritaları ise bilgi iletişiminin grafiksel bir yoludur. Öğrenme-öğretme yöntemi olarak geniş kullanım alanı bulan kavram haritaları, kavram yanılgılarını belirlemede de kullanılabilir (Baki, Şahin, 2004. Akt: Karahan, 2007).

Novak (1998)'a göre, kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturur (Akt: Karahan, 2007).

Kavram Haritası, insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran bir öğrenme – öğretme stratejisidir. Bir kavram haritası kavramların birbirleriyle ilişkisini gösteren iki boyutlu bir şemadır. Bu verilerden hareketle diyebiliriz ki kavram haritaları bir olayı ya da konuyu topluca gösteren; kavramları, kavramlar arasındaki ilişkileri ve ilkeleri kısaca belirten araçlardır. Doğru yapılmaları halinde öğretimin her basamağında kullanılabilirler. Bu haritalar, tüm sınıf etkinliklerinde ya da küçük grup etkinliklerinde öğrencilerin katkılarıyla geliştirilebilir dinamik yapılardır. Yeni deneyimler kazanıldıkça haritaya yeni kavram ve ilişkiler eklenebilir. Haritalardaki ilişkilerin derinliğine inildikçe yeni kavramlar ve ilişkiler ortaya çıkabilir (Aday Öğretmen Kılavuzu, 2007. Akt: Açar, 2007).

Açar (2007) kavram haritasının öğretimde sağlayacağı yararları şöyle açıklamaktadır: Kavram haritaları, öğrencilerde meydana gelen kavram değişikliklerini sergilemelerini sağlar ve onlar kavramların yeni yönlerini araştırdıkça konularda gelişir. Bu çalışma sırasında, öğrencilere kısmen tamamlanmış bir harita verip kavramı araştırıp öğrendikçe bu haritayı tamamlamalarını istemek, özellikle de öğrenciler kavram haritası yöntemini yeni öğreniyorsa, çok uygun olacaktır. Öğrenciler daha önce kavram haritası yapmışlarsa aynı haritayı kullanabilir ve farklı renkte bir kalem kullanarak onu değiştirebilirler. Bu değişiklikler de, bir kavramı araştırdıkça ne kadar çok yeni bilgi öğrendiklerini yansıtacaktır.

Kaptan (1998) kavram haritası yöntemini diğerlerinden üstün kılan öncelikli avantajını, esas fikirlerin görsel sunumunu elde edebilir kılmasıdır, şeklinde açıklamaktadır. Ona göre kavram haritaları gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin yarattığı bütünlerdir. Bu sebeple Kaptan, aynı konuya ya da kavrama yönelik kavram haritaları yaratıcıların özel görüşlerini yansıttıkları için farklı çizilebilir, düşüncesini savunmaktadır. Kaptan (1998)'a göre öğrenciler okul yılları süresince, kavram haritaları oluşturmayı öğrendikçe kavramları ayrı ve kopuk düşünmekten çok, kavramlar arasında bağlantılar kurmaya alışacaklardır. Bir kavramı öğrendikçe yeniden pek çok harita düzenlemek için istekli olacaklardır. Öğrenciler kavram haritaları oluşturmaya devam ettikçe bilgileri organize etme ve kavramları, sentezlerle birleştirme konusunda yeterlilikleri de gelişecektir (Akt: Açar, 2007). Kaptan (1998) kavram haritasının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenmeyi gözle görülür biçimde artırır.
- Farklı öğrenme şekillerine ve öğrenciler arasındaki diğer bireysel farklılıklara hitap eder.
- Pek çok değişik konu, öğretim aşaması ve not seviyesi için uygundur.
- Öğrenilmesi, öğretilmesi ve kullanılması kolaydır.
- Kapsam temellidir.
- Kapsam oluşturulması ve bütünleştirilmesinin değerlendirilmesinde kolaylıkla kullanılabilir.
- Kavram haritaları, öğrenci merkezli, öğrenci aktif kılan yöntemlerdir ve öğrenciyle öğretmen tartışarak bir haritayı oluşturduklarında öğretmen-öğrenci etkileşimini teşvik eder.
- Bir sistem içindeki ilişkileri göstermesinde yararlı alternatiflerdir (Akt: Açar, 2007).

Kavram haritaları ile öğretime geçilmeden önce öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri kontrol edilebilir. Öğretimden önceki oluşturdukları kavram haritaları ile öğretimden sonra oluşturdukları kavram haritaları karşılaştırılarak öğrencilerin neleri eksik veya yanlış bildiklerinin, bildiklerine neler kattıklarının farkına varmaları sağlanabilir. Öğretim aracı olarak kullanılabilmesi gibi değerlendirme aracı olarak da kullanılarak bilginin eksik kalan yönleri tespit edilebilir.

1.8. PROBLEM CÜMLESİ

Birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin okuma-yazmaya yükledikleri anlamlar nelerdir?

1.9. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin “okuma yazma” kavramını nasıl algıladıklarını, metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır.

1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde bazı kavramları ifade etmek için kelimeler yetersiz kalmaktadır. Bu aşamada metaforlar ve benzetmeler kullanılır. Metaforlar ve benzetmelerin neyi açıklamak için kullanıldıkları önemli olduğu kadar, karşı tarafa nasıl aktarıldığı, karşı tarafta nasıl bir etki bıraktığı da önemlidir.

Genellikle ilköğretimin en zor ve en önemli sınıfı birinci sınıf olarak kabul edilir. Bu sınıfı zor ve önemli yapan da ilkokuma ve yazmanın bu sınıfta öğrenilmesidir. Konunun önemi düşünüldüğü zaman, kelimelerin tek başına bu konuyu ifade etmesi zor olmaktadır. Bu sebeple ilkokuma ve yazma öğretiminde çoğu zaman öğretmenler farkında olsa da olmasa da metaforları kullanırlar. Çünkü metaforlar sosyal hayatın bir parçasıdır.

Okuma yazma günümüzde bilgi edinmenin, kültürlenmenin, çağdaşlaşmanın, vs. aracı konumunda gözükmektedir. Böylesine önemli bir konu öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin gözünde farklı algılanabilmektedir. Kimisi için işin bir parçasıyken, kimisi için babasından alacağı aferindir. Kimisi de oğlunun diğer çocuklardan daha başarılı olması için bir araç olarak görür ve okuma yazmayı bir at yarışına benzetir.

Eğitimin çok önemli üç elemanı öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerdir. Bu araştırma öğrenci, öğretmen ve velilerin metaforlar yardımıyla “okuma yazma” kavramını nasıl algıladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasında öğrencilerin “okuma yazma” algılarından hareket etmesi okuma yazma öğretiminin etkililiği artırması ve öğretmenlerin; ebeveynlerin ve öğrencilerin “okuma yazma” kavramına ilişkin algıları bilmesi öğrenci, veli ve öğretmen iş birliğine ve okuma yazma öğretimine olumlu katkılar sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek bulgular öğretmen ve velilere dönütler vererek, yanlış metaforların değiştirilmesi, öğrencinin okuma yazma öğretimi sırasında daha iyi anlaşılmasını sağlaması ve öğretmenin değişik yöntemlere başvurarak okuma yazma eylemini sevilen bir etkinlik durumuna getirebilmesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Araştırmayla ortaya çıkarılan metaforların, okuma-yazma programını geliştirme çalışmalarına da katkı getireceği düşünülmektedir. Metaforlar yoluyla ortaya çıkabilecek öğrenci ihtiyaçlarının programlara yansıtılması, eğitim programlarının niteliği arttırabilmek adına bir güç oluşturacaktır.

1.11. SINIRLILIKLAR

Araştırma,

1. Tokat ili Almus ilçesine bağlı ilköğretim okullarında 2008–2009 eğitim öğretim yılında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynleri ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

2. Tokat ili Almus ilçesine bağlı ilköğretim okullarında 2008–2009 eğitim öğretim yılında uygulama yapılan bireylerin görüşme formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.12. SAYILTILAR

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, bu öğrencilerin ebeveynlerinin ve ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin araştırma sırasında yöneltilen sorulara samimi ve doğru görüşler belirttikleri varsayılmıştır.

1.13. TANIMLAR

Okuma: Önceden belirlenmiş bir takım sembollerin, duyu organları aracılığıyla algılanıp, zihinde anlamlandırılma çabasıdır.

Yazma: Duygu, düşünce ve izlenimlerin belirli sembollerle yazılı olarak ifade edilmesidir.

Metafor: Bir kavramı başka bir kavrama göre benzer özelliklerinden yararlanarak anlamlandırma, anlatmaktır.

Kavram Haritası: Kavramlar arasındaki anlamsal ilişkileri gösteren şemalardır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili literatür taranmış ve ilgili araştırmalar kronolojik sıraya uyularak aşağıda belirtilmiştir.

2.1. OKUMA YAZMAYLA İLGİLİ YAPILAN YURT İÇİ ARAŞTIRMALAR

Beydoğan (2009) tarafından yapılan “Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler” adlı çalışma öğrencilerin, amaçlı okuma-anlama sürecinde işe koştukları öğrenme stratejileri ve stratejileri etkin hale getirmede işe koştukları taktikleri tercih etme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası tercih edilen taktiklerle; bu taktiklerin amaçlı okuma, devam edilen bölüm ve okunan metnin türüyle ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları göre öğrencilerin büyük bir kısmı odaklanmalarına yardımcı olan taktikleri kullanırken dikkatli olduklarını göstermiştir. Öğrencilerin okudukları metinde geçen önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırmak için renkli kalemler, çizme ve boyama taktiklerini daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin metin temasını anlama ve metinde işlenen temayı ön yaşantılarıyla bütünleştirme aşamasında, metinle ilgili soruları cevaplandırma, metin temasını şekil ve resimlerle görselleştirme, metnin düşünce örgüsünün dayandığı düşünceleri sorgulama ve metnin temasını zihinde imgeleştirme gibi bir dizi zihinsel taktikleri sık sık kullandıkları saptanmıştır.

Temizkan ve Sallabaş (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” adlı çalışmalarının amacı, üniversite öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik tutumları arasında korelasyonel bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmektir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu; yazmaya yönelik ise orta düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin,

okumaya göre yazmaya karşı daha düşük düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Tosunoğlu ve Aköz (2009) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler” adlı çalışmalarının amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma-yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemek ve başarıya olumsuz yönde etki eden faktörlere yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmanın bulgularına göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler genel olarak aile, okuma yazma yöntem ve teknikleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri, ders kitapları ve okulun özellikleridir.

Çalışkan ve Sünbül (2008) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma Yazma Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimine Etkisi” adlı çalışmalarının amacı: İlköğretim ikinci sınıfta okuma-yazma öğrenememiş öğrencilere okuma-yazma öğretiminde bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun erişim ortalamasıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişim ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun okuma erişimiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun okuma erişimi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bununla beraber bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma erişimiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun yazma erişimi arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kıbrıs (2008) tarafından yapılan “Okuma ve Yazma Çalışmalarında Şiir Etkinliklerinden Nasıl Yararlanılabilir?” adlı çalışmada örneklerle şiir okumanın yazılı ve anlatım becerilerinin geliştirilmesinde nasıl etkili olabileceği üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak okuma yazma becerilerin geliştirilmesi için sık sık uygulama yapılması gerektiği saptanmıştır.

Zorbaz (2007) “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme” isimli

araştırmasında ders kitaplarına alınan masalların kelime ve özellikle cümle uzunluklarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği, cümle uzunluğu ve okunabilirlik açısından metinlerde altıncı sınıfa kadar geçişte bir değişiklik olduğu, bunun dışında sınıflara göre belirli bir değişim olmadığı genel olarak ilköğretimde, metinlerin okunabilirlik düzeylerinin kolay olduğu sonucuna varılmıştır.

Ahioğlu (2006) “Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarılarının, sosyoekonomik boyutlarda aile ilişkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Alt sosyoekonomik sınıf ailelerinin yaşam koşulları çocuğun zihinsel gelişimine elverişsiz bulunmakta, anne-babaların çocuklarıyla olan diyalogları yetersiz olup öğretim ile iletişim istenilen seviyede bulunmamaktadır. Araştırmada, sosyoekonomik düzeyin evde çocuğun ilk okuma yazma sürecinde yapılan katkıların düzeyine ve biçimine etki ettiği görülmüştür. Çocuklarla evde ne kadar beraber zaman geçirildiği, çocuğun kendisinden büyük okula giden kardeşinin olup olmadığı, ailenin çocuğa okula başlamadan önce eğitim-öğretime hazırlık olabilecek malzeme sağlayıp sağlayamadığı, evde çocuğun kitap okuma alışkanlığı olup olmadığı, çocuğa ev çalışmalarında yardım edilip edilmediği, çocukların defter kontrolünün yapılıp yapılmadığının ailenin sosyoekonomik düzeyine göre değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin anne-babanın öğretmen ile ilişkilerine etki ettiği belirlenmiştir.

Bölükbaş (2006) tarafından yapılan “Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın amacı: Türkçe Eğitimi Bölümü'nde okuyan öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını saptamak; başarı, cinsiyet ve ailelerinin eğitim düzeyinin öğrencilerin tutumlarına etkilerini incelemektir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu; okuma ve yazma tutumunun kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde

farklılaştığını; öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi arttıkça yazma tutum ortalamalarının yükseldiğini; öğrencilerin yazılı anlatım başarıları arttıkça okuma ve yazma tutum ortalamalarının da arttığını göstermiştir.

Çaycı ve Bilir (2006) tarafından yapılan “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma” adlı araştırmanın amacı: Zihinsel, bedensel, görsel ve işitsel engeli olmadığı hâlde okumayla ilgili alanlarda sorunu olan iki öğrencinin seçilip, sorunun nedenleri ile birlikte ortaya konulması ve tespit edilen sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapılmasıdır. Araştırmada öğrencilerin sorunlarının genel olarak okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okuma ve anlama sorunlarının giderilmesi amacıyla çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar önemli ölçüde azalmıştır.

Gül ve Bal (2006) tarafından yapılan “Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları doğrultusunda yaptıkları okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının niteliğinin, sınıflarında bulunan okuma yazma materyallerinin nitelik-niceliğinin ve çocukların serbest zaman etkinliklerinde gözlenerek yaptıkları etkinliklerle okuma yazma ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf okuryazarlık kontrol listesi ve okuryazarlık göstergeleri envanterinde, erken okuryazarlık bakış açısına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Bilir (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlkokuma Yazma Öğretimi” adlı çalışmada ilköğretim birinci sınıfa başlayan 6-7 yaş grubu çocukların özellikleri ile ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem sorunu tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okula yeni başlayan çocuklar oyun çağında olup, ilgileri kısa, somut düşünme ve

toptan algılama özelliğine sahiptirler. İlkokuma yazma öğretiminde bu özelliklere uygun düşen en iyi yöntem, “cümle yöntemi”dir. Yeni İlköğretim Programı çalışmalarında; Milli Eğitim Bakanlığının, ilkokuma yazma öğretiminde benimsediği “ses temelli cümle yöntemi” çocukların öğrenme özelliklerine uygun değildir. Bu yöntem daha çok, ayrıntıları görme ve aralarında mantıksal bağ kurma becerileri gelişmiş yetişkinler için uygun olabilir, sonuçlarına varılmıştır.

Şengül ve Yalçın (2004) “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi” isimli araştırmalarında, örgün eğitim sistemimizde, okuma çalışmalarına dayanan etkinlikler oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde yer alan okuma çalışmaları, anlamaya yönelik etkinliklerle desteklenmediğinde, yapılacak olan öğrenmelerden istenilen düzeyde verim elde edilemeyebilir. Bu yüzden, yapılacak olan okuma çalışmaları, var olan bilgi, bulgu ve düşünceleri anlamaya, algılamaya, bu bilgileri yorumlamaya, belirli zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamalıdır. Görüşünden hareketle araştırmada, ders kitaplarındaki klasik okuma ve anlama çalışmalarından farklı bir yapı içerisinde, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirerek üst düzeyde zihinsel işlemler gerçekleştirmelerine olanak sağlamak amacıyla ortaya konan bir dizi uygulamayı içermektedir, sonucuna varılmıştır.

Çelenk (2003) tarafından yapılan “İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi” adlı çalışmada öğrencilerin okula başlamadan önceki hazır bulunuşluk düzeyi incelenmiştir. Sonuç olarak ise okula başlamadan önce zengin okuma-yazma araç-gereçleri ortamında yetişerek okuma-yazma deneyimi kazanan, okuma-yazma geleneği olan aile ortamından gelen, ailesinde öykü ve masal dinleyen, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme ve tamamlama kitaplarıyla çalışan ve büyük resimli kitaplarla tahmini okuma etkinliklerinde bulunan çocukların ilkokuma yazma öğrenirken daha başarılı oldukları saptanmıştır.

2.2. OKUMA YAZMAYLA İLGİLİ YAPILAN YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR

Akira, Taeko, Noriko, Masato ve Naoko (2009) ‘‘Japon İlkretim Okulu Çocuklarında, Okuma-Yazma Yeteneği İle Bilişsel Yetenekler Arasındaki İlişki: Normal Okuyabilenlere Karşı Okuma Güçlüğü Çekenler’’ isimli araştırmalarını 8 ile 12 yaş arasında değişen 490 Japon ğrenci üzerinde yapmışlardır. Öğrenciler ‘‘Hiragana’’, ‘‘Katagana’’ ve ‘‘Kanji’’ alfabelerinde kelimelerin büyüklüğü ve diğer bilişsel yetenekler için okuma yazma becerilerine göre test edilmiŐlerdir. Araştırma sonuçlarına göre normal öğrencilerin yaşı arttıkça daha iyi bilişsel görevleri gerçekleŐtirmekte oldukları, fakat okuma-yazma zrls öğrencilerin yaŐları ile performansları arasında daha zayıf bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yanchao, Zaizhu ve Yumei (2009) ‘‘Çince de Bile Okuma, Yazmaya Dayalı Değildir.’’ isimli araştırmalarını beynine kalıcı hasar almış bir kişi üzerinde yapmışlardır. Bu kişi beyin hasarı görmeden önce rahatlıkla okuyup yazabilmektedir. Beynin okuma yazma bölgesini etkileyen kazadan sonra artık bir daha okuyup yazamamaktadır. Geçmiş yaŐantısını da unutmuŐtur. Bu insana Mart ve Nisan (2007) aylarında bir buçuk saatlik 4 seans uygulanmıştır. Her seansta aynı nesnelere üzerinde çalışılmıştır. Deneğin verdiği bütün cevaplar bir teybe kaydedilmiŐ ve daha sonra kaset izlenerek her seansta verdiği cevaplar puanlanmıŐtır. Yöneltilen bütün sorularda düşünmesi için sınırsız zaman verilmiştir ve ‘‘bilmiyorum’’ diye cevap verdiğinde en az iki defa tekrar düşünmesi için teşvik edilmiştir. Denekle aynı eğitim seviyesinde ve yaşta olan ve 7 kiŐiden oluşan bir kontrol grubu da kurulmuştur. Bu kontrol grubuna da aynı nesnelere sorulmuŐtur. Denek ve kontrol grubunun yazarken sağ ellerini kullanmaları sağlanmıştır. Yapılan alıŐma göstermiştir ki; okuma, Çince de yazmaya dayalı değildir. Deneğin, kontrol grubuna göre yaptığı tek hata görsel karakter tanımlamasının zayıf kalmasıdır. Batıda bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda aynı paralelliktedir. Hamilton ve Coslett’in 2007 yılında yaptığı araştırmayla aynı

sonuçlar elde edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma göstermiştir ki okuma ile yazma arasında fonksiyonel olarak bir bağımsızlık vardır.

John ve Gail (2009) “İlköğretim ğrencisi ve Program Değerlendirme, Her İki Açısından da Okuma ve Yazma Becerilerini Güvenilir Bir Şekilde Değerlendirme” isimli araştırmalarını 138 ilköğretim 1–4. Sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Bu araştırmada okul başarıları birbirine denk iki okul seçilmiştir. Bu okullardan birisi deney grubu, diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Beaver’in 1997 yılında geliştirdiği “Gelişimsel Okuma Değerlendirmesi” yılsonu değerlendirmesi için, Clay’in 1993 yılında geliştirdiği “Running Records-alışan Kayıtlar” tekniği de günlük ara değerlendirme için bu çalışmada kullanılmıştır. Öğrencilerin başarısı bu testlerle llp kayıtlar birbiriyle kıyaslanmıştır. Yapılan araştırma göstermiştir ki; okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi değerlendirmelerini sağlamıştır. Bu aşamadaki öğrencilerin akademik başarıları okuma yazma becerilerindeki başarıyla doğrudan orantılıdır sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin alacağı hizmet içi eğitim kursunun öğrencileri daha doğru değerlendirmelerini sağlayacağı belirtilmiştir.

Tamar ve Tili (2006) “Kendi Cmlerleriyle: Bilim Sınıfındaki ğrencilerin Kendi Anlık Benzeşimleriyle Onların Kafasındaki Yazma Kavramını Anlama.” isimli araştırmalarını, İsrail’in Şehir merkezindeki bir lisede okuyan 97 (42 erkek, 55 kız) sekizinci sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Bu araştırmada 97 ğrenci ikiye blnmştir. 48 ve 49 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Bu grupların başına birer adet, özellikleri denk olan iki ğretmen koyulmuştur. Bu araştırmada öğrencilerin yazılar yazmalarının, yazma konusuna bakış açılarını ne derecede etkilediği araştırılmıştır. Bu araştırmada 5 bilim dersi konusu, 6 üniteye ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri bu üniteleri işlemişler fakat deney grubu öğrencileri her ünitenin sonunda o üniteyle ilgili bir yazı yazmaları ve bu konudaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Fakat kontrol grubundaki öğrencilerden dersler boyunca herhangi bir yazı yazmaları istenmemiştir. Sadece bütün üniteler bittikten sonra bir konu seçip bu konuyla ilgili yazı yazmaları ve

yazı yazma konusu hakkındaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazı yazma kavramı hakkındaki düşünceleri 2 yönlü varyans analizi tekniği kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu araştırma göstermiştir ki, deney grubundaki öğrenciler daha çok açık uçlu yorumlarla yazı yazmayı yorumlamışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ise tam tersine üstü kapalı yorumlarla yazı yazmayı yorumlamışlardır. Dolayısıyla çok yazı yazan öğrenciler yazı yazma kavramını daha derinden yorumlayabilmektedir. Bu da yazı yazma ile yazma kavramı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Poulson, Avramidis, Fox, Medwell ve Wray (2001) “İlköğretim Okullarında Okuryazarlık Eğitimi Veren Verimli Öğretmenlerin Teorik İnanışları: Okuma ve Yazma Yönlendirmelerine Araştırmacı Bir Çalışma.” isimli araştırmalarında okuryazarlığı öğretme alanında başarılı olarak tanımlanan İngiliz 225 ilköğretim okulu öğretmenin teorik inanışlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmadaki temel amaç, etkili okuryazarlık öğretmenin karakteristiğini, deneyimlerini, profesyonel gelişimlerini, bilgilerini, inanışlarını ve sınıf uygulamalarını incelemek ve onları okuryazarlık öğretme etkililiğinde düzgün dağılım gösteren 71 ilköğretim okulu öğretmeniyle karşılaştırmaktır. Araştırma bulgularına göre, etkili öğretmenlerle karşılaştırılan grup arasında teorik yönlendirmede farklılıklar olduğu, öğretmenlerin okuryazarlık ve onu öğretme hakkındaki inanışlarındaki farklılıkların, politika ve profesyonel gelişim açısından kaynaklanmış olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Siegel ve Himel (1998) “Sosyoekonomik Durum, Yaş ve Okuyamayanlarla Zayıf Okuyanların Sınıflandırılması: IQ Puanlarının Okuma Özrünün Tanımlanmasında Kullanılmasındaki Tehlike.” isimli araştırmalarında katılımcılar dyslexic olan ve IQ seviyeleri 80’in üzerinde olan öğrencilerdir. Bu öğrenciler dyslexic ve zayıf okuyucular olmak üzere iki gruba kategorize edilmiştir. Bu çalışma kapsamında 2 araştırma yapılmıştır. Birinci araştırma 7-8 yaşlarındaki 161 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İkinci araştırma 7-16 yaş arasındaki 473 öğrencinin IQ seviyesinin yaşla değişimini araştırmıştır. İlk araştırmada

çocukların IQ puanlarıyla ebeveynlerinin sosyoekonomik puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İkinci araştırmada, zayıf okuyucuların dyslexic çocuklara oranı yaşla birlikte artmaktadır sonucuna ulaşılmıştır.

Gertrude (1963) “Okumaya Yardımcı Olarak Erken Yazma” isimli araştırmasında araştırmacı, yazma yeteneğini geliştirmenin önemi üzerine odaklanmıştır. Araştırmacı bu araştırmada erken okuma ve yazmanın çocuklarda daha önce başlanarak ilişkilendirilmesinin daha üretken olacağını düşünmektedir. Araştırmacı, ilköğretim okulu öğrencileri üzerindeki gözlemlerini ve okuma-yazma arasındaki ilişkiyi değerlendirdiğinde; okumayı öğrenmenin yazma deneyimleriyle desteklenebileceği, erken yazmanın okuma-yazmaya yardımcı olmak açısından avantajlarının çok olacağı, yazı yazma ve kelimeleri tekrar tekrar yazma, öğrencileri ayrıntılara, benzerliklere ve farklılıklara, sıra dışı özelliklere dikkat etmeye zorlayacağı, yazma eyleminin okuma-yazmaya yeni başlayanların kelimelerin yapısını anlamasına yardım edeceği sonuçlarına ulaşmıştır.

Mary (1954) “Okuma ve Yazmanın Heceleme Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması” isimli araştırmasını okuma ve hecelemede problemliler olarak tanımlanan bir ilköğretim okulu öğrencisi üzerinde yapmıştır. Yapılan bu araştırmada öğrenciye okumayı öğreten öğretmenin stiline öğrencinin okuma performansı üzerinde önemli ölçüde etkisi vardır sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada problemliler olan öğrenci bir laboratuarda dokunsal-kinestetik ve kinestetik iyileştirici okuma yöntemleriyle desteklenmiş ve öğrenci okumada büyük bir ilerleme kaydetmiştir.

2.3. METAFORLARLA İLGİLİ YAPILAN YURT İÇİ ARAŞTIRMALAR

Çoklar, Vural ve Yüksel (2010) “Bilgisayar Mühendisliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Meczazlar” isimli araştırmalarında bilgisayar mühendisliği ile BÖTE bölümleri 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kavramına ilişkin algılarının

mecazlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların bilgisayar kavramına olumlu tutum geliştirdikleri gibi çok az bir oranda olsa olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca BÖTE bölümü son sınıf öğrencileri bilgisayarı daha çok hayatlarının ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır.

Erginer ve Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Türk Eğitim Sistemine Yönelik Kullandıkları Metaforlar” adlı çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin Türk eğitim sistemi hakkında kullandıkları metaforları incelemek, bu metaforlar aracılığıyla Türk eğitim sistemini anlamlandırmak ve sistemdeki sorunlara nasıl yaklaşıldığını ortaya çıkararak sorunların çözümü üzerinde düşündürmektir. Sonuç olarak, Türk eğitim sistemi ile ilgili kurulan metaforlardan %74,2’sinin olumsuz, %25,8’inin olumlu nitelikte olduğu saptanmıştır. Olumlu metaforlar kategorileri içinde, yoğunluklu olarak “doğru politikalarla, ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak düzelebilecek olma” kategorisinde daha fazla metafor kurulduğu, olumsuz metaforlar kategorileri içinde ise, yoğunluklu olarak “bürokratik engeller” ve “belirsizliğe doğru sürüklenme” kategorilerinde daha fazla metafor kurulduğu belirlenmiştir.

Erginer (2009) tarafından yapılan “Türkiye’deki Üniversite Öğrencilerinin Avrupa Birliği Ülkelerin Eğitim Sistemleri Hakkındaki Metaforları” adlı çalışma öğretmen adaylarının Avrupa Birliği ülkelerin eğitim sistemleri hakkındaki metaforlarını ortaya koymak ve bu metaforlardan anlamlı sonuçlar çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmış, olumsuz metaforların % 11.5, olumlu metaforların % 88.5 oranında olduğu saptanmıştır. Olumsuz metaforlar içinde ağırlıklı olan kategori “aldatan bir görüntü” olurken, olumlu metaforlar içinde ağırlıklı olan kategori ise “Sağlam bir temele dayalı olarak planlı, programlı, tutarlı olma” şeklinde tespit edilmiştir.

Oğuz (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar” adlı çalışmanın amacı, ortaöğretim alan öğretmeni adaylarının ortaöğretim öğretmenlerine ilişkin geliştirdikleri algıları ve öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini nasıl bir öğretmen olarak gördüklerini metaforlarla ortaya çıkartmaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının kendilerini en iyi temsil ettiklerini düşündükleri metaforun “rehber” olduğu sonucuna varılmıştır.

Saban (2009) “Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler” isimli araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri saptamak amacıyla deneklerden “Öğrenci.....gibidir. Çünkü.....” ibaresinin tamamlanması istenmiştir. Metaforlar öğretmen adaylarının öğrenci olgusuna ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğdu (2008) “İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları ile ideal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi” isimli yüksek lisans tezinde ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerinin, okul yaşamına ilişkin sahip oldukları algılar ile ideal okul yaşamına ilişkin tasarladıkları algıları metaforlar yardımıyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada, ilköğretim okullarının temel işlevlerinin, bilgi vermek, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve onları şekillendirmek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okulların aşırı disiplinli bir yer olarak algılandığı görülmüştür. Öğretmenlerin temel rollerinin bilgi aktarmak, korumak ve güven vermek, yeni nesli yetiştirmek ve şekillendirmek olduğu açığa çıkmıştır. Öğrencilerin rollerinin ise büyümek/yetişmek, bilgi almak, otoriteye uymak, düzenli ve disiplinli bir şekilde çalışmak, öğretmenin istediği şekilde girmek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin büyük bir kısmının, okul yöneticilerini kaba, zararlı, aşırı otoriter kişiler olarak algıladıkları, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cerit (2008) “Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri” isimli araştırmasını öğrenci, öğretmen ve yöneticiler üzerinde yapmıştır. Araştırmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Anket hazırlanırken; alanda yapılan araştırmalardan yararlanarak okul ile ilgili çeşitli metaforlar tespit edilmiş ve üç ilköğretim okulu öğrencisinden öğretmeni nasıl algıladıklarına ilişkin düşünceleri yazılı olarak alınmıştır. Aynı zamanda konuyla ilgili üç öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri ışığında melek ve hâkim metaforu ankete eklenmiştir. Elde edilen bu bilgiler değerlendirilerek 18 adet metafor belirlenmiştir. Öğretmen kavramına ilişkin metaforların tercih edilme düzeyleri; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre görüşleri arasındaki farklılık t-testi, öğretmen ve yöneticilerin kıdemleri ve eğitim durumlarına göre görüşleri arasında farklılık ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi olduğu metaforları kabul edilirken, öğretmenin bahçıvan, otoriter kişi, bakıcı, gardiyan, yıkıcı ve zarar verici kişi olduğu metaforları ise tercih edilmemiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Öğretmen ve yöneticilerin eğitim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğrenciler ile öğretmen ve yöneticilerin konuyla ilgili görüşleri arasında ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Erdoğan ve Gök (2008) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi” isimli araştırmalarında Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğrencilerin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, 2007–2008 öğretim yılı güz döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların

analiz edilmesi ve yorumlanması süreci: (1) metaforların belirlenmesi (2) metaforların sınıflandırılması (3) kategori geliştirme (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algıları “ihtiyaç olan”, “sürekli değişen”, “gelişen”, “zarar veren”, “yarar sağlayan”, “bağımlılık yaratan”, “hem yararlı hem zararlı olan”, “hızla ilerleyen”, “hayatımızı kolaylaştıran” teknoloji olmak üzere dokuz kategoriden oluşmaktadır. Öğretmen adayları teknolojiyi en çok “gelişen”, en az ise “hayatımızı kolaylaştıran” bir kavram olarak algılamaktadırlar. Teknoloji kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler bütün olarak düşünüldüğünde, en çok geliştirilen metaforlar; bukalemun, insan ve yemektir. Teknoloji kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler ayrı ayrı düşünüldüğünde her kategori için en çok geliştirilen metaforlar; su, bukalemun, insan, canavar, sigara, bakteri, ilaç, çita, kaplan, sihirli kutu ve robottur. Öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algıları cinsiyet, akademik başarı ve teknolojiye erişim olanaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algıları teknoloji kullanma sıklıkları, teknoloji konusundaki alt yapıları ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Beşkardeş (2007) “Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması” isimli yüksek lisans tezinde üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkilerini incelemiştir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencinin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur. Ölçme araçlarından elde edilen puanların gruplar arasında karşılaştırılması için, t-testi kullanılmıştır. Araştırmada metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması,

geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Girmen (2007) “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları” isimli doktora tezinde, araştırma verileri; “Katılımcı Gözlem”, “Video Kayıtları”, “Yarı-yapılandırılmış Görüşme”, “Öğrenci Kompozisyonları”, “Öğrencilerin Türkçe Defterleri” ve “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitapları” olmak üzere farklı veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmaya 28 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: İlköğretim 5. sınıf öğrencileri, Türkçe dersi konuşma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilere daha çok konuşma olanağı sunulduğunda kullandıkları metafor sayıları da artmaktadır. Konuşma sürecinde, dil becerileri daha gelişmiş öğrencilerin daha çok metafor kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin, yazılı anlatım sürecinde yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullandıkları görülmüştür. Konuşma sürecinde olduğu gibi yazma sürecinde de dil becerileri daha çok gelişmiş öğrencilerin metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür. İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde en çok yapı metaforları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Deyim, atasözü, kişileştirme, benzetme, metonomi öğrencilerin kullandıkları diğer metafor türleridir. Öğrencilerin konuşma sürecinde en az kullandıkları metafor türü atasözüdür. İlköğretim 5. sınıf kız ve erkek öğrencilerinin metafor kullanma durumları farklılık göstermektedir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre, konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullanmaktadırlar. Öğrencilerin okuma yaşantı ve durumları, onların metafor kullanım durumlarını etkilemektedir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kara ve Kürüm (2007) “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükledikleri Anlam” isimli araştırmalarında veriler bir kapalı uçlu iki açık uçlu olmak üzere üç soruluk bir anketle toplanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi farkında olmadan

gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımladıkları, küçük bir kısmının ise; bireyin kendini geliştirmesi, gelişmelere uyum sağlamak için öğrenmesi olarak tanımladıkları bu kavramı çoğunlukla derslerden ve hocalardan duydukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeyi bir gelişim gereksinimi olarak gördükleri ve öğrenmenin her yaşta, her yerde gerek bilinçli gerekse farkına varmadan gerçekleşen bir olgu olarak anlaşıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Kerimgil ve Meral (2007) “İngilizce Kelimelerin Öğretiminde Etkin Olan Metafor ve Kurgular” isimli araştırmalarında, veri toplama aracı olarak anket kullanılmış, ölçme aracı 85 dokuzuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Metafor ve kurgulardan en uygun olanları öğrencilere seçtirilmiştir. Veri analizinde frekans, yüzde ve ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğrenciler bazı kelimelerde daha kurgusal olan seçeneği işaretlemişlerdir. Cinsiyet değişkenini göre ise, kendi cinsiyetlerine daha yakın geleni tercih etmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınıp farklı yöntem ve tekniklerle ders işlenerek daha kolay bir şekilde yabancı dil eğitimi öğrenimi sağlanabilir, sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2007) “Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları” isimli araştırmasında “Coğrafya” kavramına yönelik ilköğretim okullarında coğrafya konularına yönelik öğretimde bulunacak Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin “Coğrafya ...gibidir, çünkü.....” cümlesini tamamlattırılarak elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilip yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “coğrafya”yı: “Yaşam kaynağı – yaşamın kendisi olarak” , “yaşam alanı olarak”, “yol buldurucu- yönlendirici olarak” ve “farklı branşları barındırıcı olarak” algıladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Merdivan (2007) “Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkileri” isimli yüksek lisans tezini 127 ilköğretim 7. Sınıf öğrencisi üzerinde

yapmıştır ve dört çalışma grubu oluşturulmuş: Hipermetin öğretimi sonrası, kullanılan farklı metaforların (kitap, içindekiler bölümüne vurgu yapılan kitap, ansiklopedi, şehir), oluşturulan hipermetin özelliklerine ve oluşturulma sürelerine etkisini belirlemek amacıyla uygulama sınavı; hipermetin oluşturmanın eğitimde bir araç olarak kullanımı durumunda, bilgi kazanımına etkisini belirlemek amacıyla başarı testi (içerik, ilişki ve transfer bilgisi) kullanılmıştır. Ekran kayıt yazılımı kullanılarak kaydedilen uygulama sınavı ile öğrencilerin, hipermetin yapısı, anlamlı ve anlamsız bağlantı yüzdesi ve oluşturma süresince yaşanan duraksama süresi verileri elde edilmiş ve sınavın değerlendirilmesinde çözümlenebilir formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hipermetin öğretiminde metafor kullanımının ve kullanım biçiminin önemini vurgular nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer sonuca göre, hipermetin öğretiminde metafor kullanımı sonucu öğrenciler tarafından algılanan hipermetin yapısının, öğrencilerin hipermetin oluşturma sürelerini etkilediği bilgi kazanımlarını ise etkilemediği tespit edilmiştir.

Öcal (2007) “İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı Hakkındaki İmaj ve Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezinde, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, Chambers tarafından geliştirilen DAST (Bir Bilim İnsanı Çiz) testi kullanılmıştır. DAST, öğrencilerin bilim insanlarına tutumları hakkında bilgi sağlamak için düzenlenmiş açık uçlu sorulardan oluşan bir testtir. Ayrıca araştırmada, literatürlerden elde edilen verilerle oluşturulmuş 47 soruluk bir anket uygulanmış, bunun yanında 10 sorudan oluşan, öğrencilerin yazılı cevap verebilecekleri bir başka ankette uygulanmıştır. Ayrıca 30 öğrenciye mülakat uygulanmış ve sonuçları istatistiksel açıdan değerlendirilmiştir. Toplam 3 test ve mülakat uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak bilim ve bilim insanıyla ilgili klişeleşmiş özellikleri benimsedikleri bulgusunu ulaşılmış; öğrenciler; laboratuvar önlüklü, gözlüklü, sadece çalışan ve kendisini işine adayan, erkek bilim insanı tasvir etmişlerdir.

Semerci (2007) “Yeni İlköğretim Programlarındaki “Portfolyo (Ürün Dosyası)” Kavramına İlişkin Metaforlar” isimli araştırmasında; üç kişisel bilgiyi, yirmi üç metaforu ve iki açık uçlu soruyu kapsayan yirmi sekiz soruluk bir anketi 180 ilköğretim ikinci kademe öğretmenine uygulamış, deneklerden yirmi üç metafor arasından beş tanesini seçmeleri ve önem sırasına koymaları istenmiştir. Araştırmaya göre portfolyo dosyası; bir çeyiz sandığına, kimlik kartına, varoluşumuzun bir simgesine, bir resme ve kumbaraya benzetildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öneri olarak da öğrenci ve velilere portfolyo dosyası anlatımında bu metaforlardan yararlanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Semerci (2007) "Program Geliştirme, Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış” isimli araştırmasını 4.-8. sınıflarda görev yapan 141 branş öğretmeni üzerinde yapmıştır. Araştırma anketinde gerekçesiyle birlikte 41 metafor ve iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmada, program geliştirme kavramına öğretmenlerin ağaç, milli takım, internet, rüya, kişiliği oluşmamış çocuk ve pusula metaforlarını ortak kullandıkları görülmüştür. Kullanılan metaforlarda ağaç metaforunun birinci sırada yer alması ilgi çekici olarak görülmüştür. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesine ilişkin olarak endişelerinin bulunduğu, bu durumun programların öğretmenlere yeterince anlatılamadığı düşüncesini çağrıştırdığı ve bu nedenle, yeni ilköğretim programlarının aşama aşama öğretmenlere anlatılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Ok (2007) “Öğretmen Adaylarının Ürün Seçki Dosyaları İle İlgili Kullandıkları Mecazlar” isimli araştırmalarında, 23 öğretmen adayına yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmış ve ürün seçki dosyası ile ilgili kullandıkları mecazların, öğrenenin süreç içindeki gelişimini ve performansını yansıtan ve eleştirel analitik düşünce becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan bir yöntem olduğu, öğretmen adaylarının ürün seçki dosyası için kullandıkları mecazların öğretmenler tarafından belli bir amaca yönelik olarak bilgi ve dokümanların süreç içerisinde toplanması şeklinde kendini gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Arslan ve Bayrakçı (2006) “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi” isimli araştırmalarında metaforları ve onların eğitimsel amaçlı kullanımlarını kavramsal olarak incelemişlerdir. İlk önce metafor ile ilgili temel kavramlar açıklanmış ve bu kavramlar somut örneklerle gözler önüne serilmiştir. Daha sonra ise metaforların eğitim öğretim alanında kullanımına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenme ortamı içinde metaforların öğretim amaçlı kullanımlarında dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Çelikten (2006) “Kültür ve Öğretmen Metaforları” isimli araştırmasında, anlamayı güçlendirmek için metaforların; eğitim sistemindeki rolü, kullanımı, kültür ve öğretmenler için kullanılan metaforlar kısaca incelenmiştir. Metafor karşılaştırmadır, fakat farklı şeyler farklı sebeplerden ve farklı etkilerden dolayı karşılaştırılabilir. İyi bir metafor düşüncelerin gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bir düşünceyi daha canlı, anlaşılabilir, açık ve aydınlatıcı yapar. Metafor ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılamayan düşünceleri tanımlamak için kullanılır. Bundan dolayı araştırmada etkili yöneticiler metaforları ve kıyasları, örgüt yönetimlerinde ya da önemli gördükleri konuların anlatımlarında çokça kullanmışlardır.

Ocak ve Gündüz (2006) “Eğitim Fakültesini Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması.” isimli araştırmalarını 362 öğretmen adayı üzerinde yapmışlardır. Bu çalışma iki dönemde tamamlanmıştır. İlk dönemin başında araştırmacılar katılımcılara doldurmaları için bir form vermiştir. Bu formda katılımcılardan öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her birinden “Öğretmenlik mesleği . . . gibidir, çünkü . . .” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Veri toplama sürecinden sonra katılımcıların metaforları 11 gruba ayrılmıştır. Benzer şekilde araştırmacılar aynı işlemi ikinci dönemin başında

tekrar yapmışlardır. Veri toplama ve analiz işlemlerinin tamamlanmasından sonra araştırmacılar, iki dönem arasındaki sonuçları kıyaslamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik, mesleğine giriş dersini almadan önce, öğretmen tipi olarak “fedakar öğretmeni” sonra ise öğretmeni “bilgi kaynağı” olarak benimsemişlerdir.

Oğuz (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma” adlı çalışmanın amacı, öğretmen eğitim programlarında metaforlardan nasıl yararlanılabileceğini irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen eğitime yapılandırmacı yaklaşım açısından bakılmış; sonra, eğitim ortamlarında metaforların özellikleri ve yararları üzerinde durulmuş daha sonra, öğretmen eğitiminde metaforların kullanılması irdelenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen eğitim programlarında öğretmen adaylarına etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasının ve zengin öğrenme yaşantılarından geçmelerini sağlamanın gerekli olduğu bunun da öğretmen adaylarını; etkin, yansıtıcı, özöğretimli öğrenenler olarak yetiştirmekle olanaklı olabileceği, bunun için yararlanılabilecek yollardan birisinin de metafor kullanımını olduğu sonucuna varılmıştır.

Tamimi (2005) “Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi” isimli yüksek lisans tezini Gaziantep’te bir örgüt üzerinde yapmıştır. Araştırmada veri toplama ölçeği olarak, üç bölümden ve 60 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümündeki beş soru, anket formunu yanıtlayanlar hakkında kişisel bilgileri içermektedir. İkinci bölümünde, örgüt üyelerine, 35 olumlu, 35 olumsuz ve 5 nötr metafor sunulmuştur, anketin üçüncü bölümünde, 19’u olumlu, 17’si olumsuz anlam taşıyan toplam 36 ifade oluşturulmuştur. Bu bölümde yer alan 36 ifade, 5’li Likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Görüş ve değerlendirmeler için toplanacak veriler, “Katılmıyorum - Kararsızım - Katılıyorum” gibi dereceleme ölçeği ile sayısallaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; örgütsel kimlik kültürel boyutunun açıklanmasında, “ibadethane”, “sonsuzluk” ve “ev sahibi” metaforlarının direkt ifadelere karşılık geldiği, örgütsel kimlik kültürel boyutunun metaforik analizi için kullanılan, “sıla”, “cephe”, “liman”, “han”, “ana kucağı”, “cehennem”, “piyasa”, “dalından koparılmış çiçek”, “idam mahkumu”, “çınar

ağacı”, “el”, “misafir” ve “ailenin bir parçası” metaforları ise, direkt ifadelerle güçlü bir ilişki oluşturmayacak oranlarda kullanılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Saban (2004) “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar” isimli araştırmasında çalışma grubunu Selçuk Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören “öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersini alan 74’ü normal öğretim ve 77’si ikinci öğretim olan 151 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin “öğretmen....gibidir; çünkü....” veya “ öğretmen....benzer; çünkü....” cümlelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikisi kısmının, öğretmeni “bilgi kaynağı ve aktarıcısı”, “öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici” ve “öğrencileri tedavi edici” olarak algıladıkları görülmektedir. Geriye kalan üçte birlik bir kısmı da öğretmenlerin “öğretirken eğlendirmesi”, “öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemesi” ve “ öğrencilere öğrenme sürecinde rehber olunması” olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (1999) “Okul İle İlgili Mecazlar: Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları” isimli doktora tezini, Ankara’nın farklı semtlerin de bulunun üç devlet bir özel ilköğretim okulunun 4-8’inci sınıflarından 517 öğrenci, 47 ilk ve orta kademe öğretmeni ve 101 veli üzerinde yapmıştır. Araştırmacı veri toplama aracı olarak hem görüşme formları hem de anketler kullanmıştır. Veriler niteliksel bir yöntem izlenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına bakıldığında, örneklemdeki ilköğretim okullarının temel işlevlerinin; bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenci ve öğretmene ilişkin mecazlar okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğunu göstermektedir. Ayrıca okulların, oldukça disiplinli, otoriter ve kaotik bir atmosfere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.4. METAFORLARLA İLGİLİ YAPILAN YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR

Shaw, Barry ve Mahlios (2008) “Stajyer Öğretmenlerin Okuryazarlığa İnanmasıyla İlgili Olarak Öğretme Metaforları” isimli araştırmada amaç, temel ve orta düzeyde stajyer İngilizce öğretmenlerini ve yabancı dil öğretmenlerinin metaforlarını ve okur yazarlık konusu hakkındaki öğretmenlerin metaforik sembolleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmacılar okul neye benzer? Başlıklı bir görüşme formu hazırlamışlardır. İlk ve ortaokul eğitim uzmanlarına uygulamıştır. Birinci bölüm: Demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm: Öğrencilere ilk ve ortaokul deneyimlerini geri çağırma ve her birini en iyi ifade eden listeden seçme bölümünden oluşmaktadır ve araştırmada öğrenciler metaforu neden seçtiklerini açıklamaları istenmiştir. Bölüm üçte araştırmacı, öğrencilere ideal okul ortamını sormuştur. Bölüm dördte: Dörtlü Likert tipi anketle kendilerini en iyi tanımlayan maddeleri derecelendirmesi istenmiştir. Bölüm beşte: Öğrencilere hayat çocukluk ve sebepler hakkındaki metaforlara cevap vererek öğretme hakkında düşünmeleri istenmiştir. Bu cevaplardan sebepler ve stajyer öğretmenlerden kendilerine özgü metaforları yaratmaları istenmiştir. Bölüm altıda, ideal öğrenciyi öğretmeni veliyi ve okul yönetimini ifade eden sekiz tane metafor seçmeleri istenmiştir. Stajyer öğretmenlerin öğretme hakkında çok çeşitli ve kesin metaforlara sahip oldukları gözlenmiştir. Stajyer öğretmenlerin görüşleri 9 ana kategoride toplanmıştır, macera, rehberlik, dağcılık, heykeltıraş, kuş, öz kimlik, öğrenme, etkili öğretmenlerin kalitesi, bakıcı-yetiŐtiricidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen grupları (ilkokul, İngilizce, yabancı dil öğretmenleri), öğretme konusunda üç ortak bakış açısını paylaşmaktadırlar. Bu üç grupta da, bakıcılık, rehberlik ve öğretmeyi teşvik edicilik en sık rastlanan metaforlardır.

Shaw ve Mahlios (2008) “Stajyer Öğretmenlerin; Öğretme ve Okuryazarlık Hakkındaki Metaforları” isimli araştırmada amaç: stajyer ilkokul öğretmenlerinin okuma ve okuryazarlık hakkındaki metaforlarını incelemek ve onların okur yazarlık hakkındaki metaforik sembollerini, okuma kursunda sunulan içerikle ilişkilendirmektir. Araştırmada katılımcılar açık uçlu sorulara cevaplar

vermişlerdir. Öğretme.....dır. Okuryazarlık.....dır. Soruları yöneltmiştir. Bu araştırmada okuryazarlıkla ilgili dört baskın metafor tanımlanmıştır. Bilgi ve yetenek sıralaması, bütün olarak bir araya gelen parçalar, hayatın temeli, seyahat. Araştırmacılar, stajyer öğretmenlerin okuryazarlık metaforlarının öğretmen hazırlama programında verilen konuyla ilgili olduğunu iddia etmektedirler. Bundan da öte tecrübeli öğretmenler öğretmeyi öğrenme işine giriştiklerinde izlenmeli ve sınıfa girilip takip etmelidir, görüşünü de öne sürmektedirler. Araştırmacılar metaforların, öğretmenlerin güvenlerinin farkındalığını tanımlama ve çerçevesini çizme açısından kullanılmaya devam edeceğine inanmaktadırlar.

Mcgrath (2006) “İç Görüyle İlgili Öğretmen Metaforlarını Kullanmak” isimli araştırmasında bu araştırma öğretmenlerle çalışan bir öğretmen eğiticinin bakış açısından metafor analizi üzerine yapılmış bir çalışmaya dayanmaktadır. Bu araştırmada, hizmet içi öğretmen eğitimi konusundaki sonuçları ya da çıkarımları araştırılmış ve konuyla ilgili potansiyel yönlendirmeler tavsiye edilmiştir. Bu araştırma, öğretmenler ve öğretmenlerin inançlarını inceleyen öğretmen eğiticileri, öğretmenler ve öğretmenlerin inançlarını metaforik dilde kullandığı gibi 200 imajda ve resimde şekiller halinde göstermiştir. Bu 200 imaj Brezilyalı İngilizce öğretmenleri tarafından sunulmuş ve tartışılmıştır. Bu imajlar onların İngilizce dil öğretimi kitapları hakkındaki görüşlerinden oluşmaktadır. Araştırmada 248 Brezilyalı İngilizce öğretmenlerine Ders kitabı.....dır. Şeklinde soru yöneltmiş bu soruya öğretmenlerden sembollerle çizerek ifade etmeleri istenmiş eğer semboller tam net değilse öğretmenlerden bunları yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Toplanan metaforlar kategorize edilmiş 221 imaj oluşturulmuştur. Bu kategoriler, beş ana başlıkta toplanmıştır: rehber, erişim, destek, kaynak ve baskı'dır. Araştırmada, öğretmenlerin ders kitaplarına karşı tutumları çok değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin bazıları ders kitaplarını olduğu gibi takip etmeye hazırlardır, bazıları ders kitaplarından ihtiyaçlarını seçerek kullanırlar, bazıları da mümkün olduğunca kaçınırlar sonuçlarına ulaşılmıştır.

Woollard (2005) “Bilgisayar Alanında Öğretmen Eğitimi İçin Kullanılan Pedagojik Benzetmelerin Anlamları” isimli araştırmada öncelikle bir literatür taraması yapılmış, bilgisayar eğitimiyle ilgili mevcut yazılan kitaplar incelenmiş ve o kitaplarda bilgisayar konularıyla ilgili benzetmeler belirlenmiştir. Ardından 22 bilgisayar öğretmeniyle, ders eğitimi için kullanılan benzetmeler ve ders içerikleri ile ilgili röportajlar yapılmıştır. Bu röportajlarda öğretmenlerin kullandıkları benzetmeler, tasvirler; listelenmiş, gruplanmış ve sınıflandırılmıştır. Araştırma sonunda bilgisayar öğretiminde pedagojik benzetmelerin kullanılmasını gerekli kılan 5 sebep olarak şunlar belirtilmiştir: Anlatılan konularda zorluklar olması, öğrenilmesi gerekenin yalıtılmış bilgi olması, öğrenciler hatalar yapıyorsa ve yanlış anlamaları varsa, algoritmalara alternatif olması ve sıkıcı bir konu anlatılması.

Hoffman ve Kretovics (2004) “Kısmen İşçiler Olarak Öğrenciler: Öğrenci Kurum Etkileşimi İçin Bir Metafor” isimli araştırmada araştırmacılar, öğrenciler ve onların yüksek eğitim kurumu arasındaki etkileşimi tanımlamak için yeni bir metafor tanımlamışlardır. Bu metaforun adı kısmen işçiler olarak öğrencilerdir. Kalite metaforuna bağlı olarak güncel çeşitli metaforlar, bu günün kolej öğrencilerine yeni bir bakış açısıyla bakmak için temel hazırlamak amacıyla gözden geçirilmiştir. Bu araştırma okuyuculara metafor örnekleri sağladığı gibi, kısmen işçinin niçin yüksek öğretimin akademik ve yönetsel yapılarını niçin aştığını tanımlamıştır. Araştırmacılar araştırmalarında öğrenciyi müşteri ürün ve işçi olarak tanımlamışlardır. Araştırmacıların, öğrenciyi müşteri olarak tanımlamaları: Öğrenciler hizmet görmesi gereken ve eğitim kurumuyla ilişkisinin başarılı ve devamlı olabilmesi için ihtiyaçlarının karşılanması gereken müşterilerdir, görüşüne dayanmaktadır. Araştırmacıların öğrenciyi ürün olarak görmelerinin sebebi, liselerin hammadde sağlayıcıları olarak görülmesine dayanmaktadır. Sonuç olarak araştırmacılar; Öğrenciler aynı işçiler gibi aktif olarak işe girişmeleri gerekmektedir, buna ek olarak öğrenciler işlerini gerçekleştirmek için aynı işçiler gibi motive edilmeleri de gerekmektedir, sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmacılar, öğrenci konusuyla ilgili en çok bilinen üç metaforun (işçi, ürün, müşteri) yüksek öğretim camiası tarafından hiçbir zaman

tam olarak kabullenilmeyeceğini de belirtmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilerin kurumla ve akademik işlemlerle ilişkisinin kısmı işçi olarak daha iyi açıklanabileceğini görüşüne de inanmaktadırlar.

Moreno (2001) “Multimedia Öğreniminde Ajan Metaforlarını Uyarılmanın Bilişsel ve Motivasyonel Sonuçları: Yararları Maliyetinden Daha mı Önemli?” isimli araştırmasında araştırmacı, multimedya sınıflarında animasyonlu pedagojik araçların varlığı, daha derin öğrenmeyi sağlar mı? hipotezini test etmeye çalışmıştır. Bu öncelikle araştırmacı, sosyal araçları içeren içerikle öğrenen öğrencilerle, daha geleneksel ve grafik içerikle öğrenen öğrencilerin öğrenme ve motivasyon sonuçlarını karşılaştırmıştır. Ardından araştırmacı sosyal aracılı çevrenin bazı özelliklerini kendi isteğine göre yöneterek onun hangi özelliklerinin (görsel ve işitsel cihazlar, öğrenci etkileşimi, öğrencilerin öğrenme stilleri, gibi.) anlamlı öğrenmeyi sağlamada daha önemli olduğu bulmaya çalışmıştır. Bu araştırmaya 44 kolej öğrencisi katılmıştır. Bir bitkinin nasıl tasarlanacağıyla ilgili 2 bilgisayar programından oluşan materyaller hazırlanmıştır. Grup ikiye ayrılmıştır. Birinci gruptaki öğrenciler bilgisayar programında bitkinin bölümlerini görebiliyorlar, ortama uygun olan bitki bölümünü seçebiliyorlar ve geri dönüt olarak bilgisayardan sesli yorum alabiliyorlar. İkinci gruptaki öğrenciler aynı bitki bölümleri kütüphanesini görebiliyorlar fakat bitkinin bölümlerini diğerleri gibi yönetemiyorlardı ve ayrıca bu bölümdeki öğrenciler yazılı öğeleri okuyup bitirmeden bitki bölümlerine erişemiyorlardı. Katılımcılar 3 bölümde test edilmiş: bitki, mantar ve yaprak çeşitlerinin adları sorularak; bitkiler üzerinde öğrendikleri prensiplere göre yeni problemleri çözmeleri istenerek; öğrencilerden motivasyon, ilgi, anlama, karşılaştıkları zorluklar ve dersin arkadaş ortamında olup olmadığı gibi konularda soruları oylayarak. Araştırmada, öğrencilerin ilk bölüm testinde çok belirgin bir fark olmadığı ama ikinci bölümde (problem çözmede) birinci grup öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Ayrıca ilk bölümdeki öğrencilerin motivasyon oylamaları da yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmacı eğitimsel tasarımın çok önemli olduğu ve metaforların konu anlatmada kullanımının derin öğrenmeği etkili şekilde etkilediği sonucuna varmıştır.

Perry ve Cooper (2001) “Öğretmen Eğiticilerindeki Değişimi Yansıtması Açısından Metaforlar İyi Aynalardır.” İsimli araştırmalarında araştırmacılar yansıtma açısından eğitim aracı olarak metafor kullanımının güçlü yanlarını ve sınırlamalarını tartışmışlardır. Araştırmacılar, bayan öğretmen eğiticilerinin son on yılda profesyonel hayatlarında ve pratik hayatlarında anlamlı bir değişiklik olup olmadığını yansıtması için metaforları kullanmışlardır. Bu metaforlarla ilgili farklı yorumlar bu bayanların profesyonel hayatlarındaki değişimi ifade etmek için metaforları nasıl kullandıklarını göstermişlerdir. Profesyonel yenilenmenin zorluğu; karmaşıklık, değişiklik, yer değiştirme, seyahat metaforları açısından belirginlik göstermiştir. Profesyonel pratikte yansımadaki değişimin devamlı olması gerekmektedir. Bu araştırmada tanımlanan şekilde metaforun kullanılması devam eden süreci cesaretlendirmektedir. Araştırmada öğretmen eğitimi Myra ile yapılan görüşmede Myra öğretmen eğitimini: Tren istasyonunda çok fazla bavulla bekleyen bir yolcuya benzetmiştir. Gelecek treni bekliyor; fakat bavulları kontrol etmek çok zor; çünkü bavullar farklı büyüklükte ve farklı şekildedir, şeklinde benzetmelerden yararlanarak anlatmıştır. Araştırmada şu sonuçlara varılmıştır: Metaforlar, bizim dünyamıza anlam vermemizi sağlayacak araçlar sağlarlar. Metaforlar önceden tanımlanmayan bir nesnenin, benzerlikler özelliğine vurgu yaparak daha iyi anlaşılmasını sağlar. Daha önce isimsiz olan bir şeyi tanımlamamızı ve böylece çevremizi anlama ve algılama yoluyla yeni şeyler öğrenmemizi sağlar.

Fraser (2000) “Çocukların Metaforlarında Günah, Umut ve İyimserlik” isimli araştırmada araştırmacı, metaforları analiz ederek birçok sosyal ve kültürel konuyu daha iyi anlamamızı sağladığını düşünmektedir. Çocukların duygusal alanlarına dayanarak metafor yardımıyla çocuklara yazmayı öğretmek onların içsel dünyasını ortaya çıkarmaya yaramaktadır. Araştırmacı, bir metafor yaratmak ve diğerleriyle onun yardımıyla iletişim kurmanın çocukların konuyu anlamalarına yardımcı olacağını düşünmektedir. Metafor oluşturma işlemi çocuğun içsel dünyasına inildiğinden ve kişisel sosyal özelliklerini ortaya çıkardığından duygusal bir olay olabilir. Sosyal ve duygusal konuları metafor

yardımıyla keşfetme fırsatı kişisel gelişim işlemi de olabilir. Feinburg ve Mindess (1999)'a göre metaforlar çocukların anlamalarını ve işin içine girmelerini derinleştirir. Ayrıca araştırmacı, metaforları bu şekilde kullanmanın çocukların ruhsal olarak büyümelerine de katkıda bulunduğunu savunmaktadır. Araştırmada yazarın çocuklara sunduğu konu başlıkları, günah ve umuttan iyimserliğe kadar çeşitlilik göstermektedir. Sonuç olarak yazar metaforların bilişsel ve yazınsaldan öte eğitimsel kullanımları olduğunu düşünmektedir. Metaforlar duyuşsal gelişimi desteklerler ve iç görü kazanımı sağlarlar. Çocuklar yaşlarına uygun olan ruhsal farkındalık duygusallık ve kişisel değerleri ile ilgili metafor yaratma kapasitesine sahiptir. Duyguları kişiselleştirme, onların hayatlarındaki iç dünyalarını keşfettikleri metaforları oluşturma yoludur.

Clarcken (1997) "Eğitimciler İçin Beş Metafor" isimli araştırmada, metaforlar; düşünceleri açıklama, bilgileri organize etme ve anlamayı gerçekleştirmek için etkili araçlardır. Bu araştırma anlamayı geliştirmede; metaforların kullanımı, eğitimde metaforların rolü, rollerle sorumluluklarla ve öğretmenlerin ilişkileriyle ilgili beş metaforu keşfetmektedir. Bu metaforlar ebeveyn olarak öğretmenler bahçıvan olarak, peygamber olarak, istiridye incisi olarak ve psikolog olarak öğretmenlerdir. Araştırmacı, metafor ve görsel simgeler kullanarak öğretmenlerin bir eğitimci olarak rollerini ve sorumluluklarını, eğitimin doğasını, öğrenci öğretmen arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamalarını sağlayacağını belirtmektedir. Ayrıca araştırmacı sonuç olarak, metaforlar hakkında şunları da belirtmektedir: Metafor karşılaştırmadır, fakat farklı şeyler farklı sebeplerle farklı açılardan karşılaştırılabilir. İyi bir metafor düşünceleri anlatmaya yardım eder. Düşünceleri daha nesnel yapar anlaşılabilir açık ve görsel hale getirir. Metafor ruhsal ve kolaylıkla kavranamayan kavramlar gibi zor fikirleri tanımlamak için kullanılır. Çok iyi öğretmenlerin hepsi metaforları benzeşimleri, ibret alınacak öyküleri kinayeli hikayeleri öğretirken kullanırlar.

Leino ve Drakenberg (1993) "Metafora Eğitimsel Bir Bakış Açısı" isimli araştırmada; araştırmacılar metaforun daha önce sanat ve toplumla ilgili bir konu olduğunu ama artık disiplinler arası bir konu olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacıların amacı; eğitimsel bir bakış açısıyla metafor konusunu çalışmak ve eğitimde hangi belirgin ve özel metaforların kullanıldığını tanımlamak ve analiz etmektir. Araştırmacıların verileri, alanla ilgili literatürden oluşmaktadır. Eğitimde metaforun nasıl kullanıldığını araştırmak için araştırmacının yöntemi tümevarımdır. Topladıkları verilere dayanarak sık sık karşılaştıkları belirgin metaforları tartışmışlardır. Bu analizde vurgu, eğitim araştırmacılarının o zamana kadar metafor konusuna çok az ilgi gösterdiği ülkelerden olan Finlandiya ve İsveç'te metaforların nasıl kullanıldıkları üzerindedir. Bu araştırmada araştırmacılar metaforla ilgili etkileşim teorilerini, yedek teorileri detaylı olarak tartışmışlar, metaforun tanımlarını incelemişlerdir. Ardından eğitimde metaforun kullanım örneklerini sunarak metaforun eğitimdeki anlamını tartışmışlardır. Araştırmacılar sonuç olarak okulun bir işyeri ve diğer metaforların toplandığı bir organizasyon olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar bu iki okul metaforunun da politik çıkarımları olduğuna inanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar bazı metaforların çok geniş bir kitle arasında kullanıldığını ve bunların artık günlük resmi eğitim dilinde normal ifadeler haline geldiğini de belirtmiştir.

Kessler (1991) "Gelişimsel Olarak Erken Çocukluk Eğitimi: Benzeşimlerin Kritiği" isimli araştırmada araştırmacı, başka araştırmacıların yazılarından alıntılar yaparak mevcut erken çocukluk eğitimi müfredatının kritiğini yapmıştır. Ardından yazar mevcut müfredatın analizine geçmiştir. Müfredatı farklı yönleriyle inceleyerek (alıntılar yaparak) eksik ve yanlışlıklarını belirlemeye çalışmıştır. Müfredatın analizini yapmak için üretim, büyüme, seyahat ve yapılanma benzetmelerini kullanmıştır. Bütün teorilerde bilinmeyen bir konu bilinen konulara benzetilerek anlatılmaya çalışılmıştır. Araştırmacı: Hangi bilgi ya da kimin bilgisinin müfredatta öğretilmesi gerektiği sorusunun cevabını teknolojinin değiştirmiş olduğunu, Teknoloji sayesinde artık herkes kendi ilgi alanında, öğrenmek istediği konuları daha rahat öğrenir hale geldiğini belirtmiştir. Araştırmacı, erkek ve bayanların, siyah ve beyazların ahlaki bakış açılarının farklı olduğunu, bu sebeple erken çocukluk dönemi müfredatı hazırlanırken herkese hitap eden ahlak düzeyinde ve içerikle hazırlanması gerektiğini de belirtmiştir. Araştırmacı, erken çocukluk yıllarında öğrencileri belirli kalıplara oturtulmaması

gerektiğine değinmiştir. Araştırmacı araştırmasında, erken çocukluk eğitimi müfredatına hangi bilginin değil, kimin bilgisinin dâhil edilmesi konusunda erken çocukluk eğitimiyle ilgilenen eğitim bilimcilerin, acilen değerlendirmeler yapması gerektiğine de vurgu yapmıştır.

Gradin (1989) “İngilizce Çalışmaları ve Yaşadığımız Metaforlar.” isimli çalışmada metafor konusu üzerine literatür taraması yapmıştır. Araştırmacı metaforların, öğrenci ve öğretmenlerin görmesini, düşünmesini ve davranmasını etkileyeceğini ve öğrencileri güçlendirmek için modeller geliştirmede yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Araştırmacı, yaşadığımız metaforları üç modelde ele almıştır: Zıtlık metaforu, ebe metaforu ve ağ (dokuma) metaforu ve araştırmacı bu üç model metaforun ,öğretmenlerin öğrencileri ileri seviyelere götürmek için kullandığı pedagojik aygıtlar olduğuna inanmaktadır. Araştırmacı, zıtlık metaforlarının dışlayan ve ezen çatışma üzerine oturmuştur. Ebe metaforlarının öğretmeni bilgi yükleyici olarak göstereceğini, dokuma metaforlarının öğrencilerin yazılar hakkındaki konuşmalarını ve yorumlarını ifade edebilecek yetkiye ve sese sahip olduklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı İngilizce eğitimcilerin öğrencileri güçlendirmek için en iyi metaforları seçmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir ve sonuç olarak metaforlarla ilgili şunu belirtmiştir: “Eğitimciler olarak biz metaforları kullanmaktan bir adım geriye çıkmalıyız ve metaforları çeşitli renklerdeki gözlerle incelemeliyiz ve faydalı olan nedir, zararlı olan hangisidir? sorularının her ikisini de cevaplamalıyız. Biz öğrencilerimizi güçlendirmek için en iyi metaforları ve en uygun modelleri seçmeliyiz”.

Vosniadou ve Ortony (1984) “Genç Çocuğun Metaforik Uygunluğunu Test Etme” isimli çalışmada; “Sözlü özetleme ve açıklama eylemleri metaforik tamamlama testiyle genç çocukların yaşadıkları zorlukların bir bölümünü tanımlar.” hipotezi araştırılmıştır. Araştırmada, altı yaşındaki çocuklardan metaforik cümlelerle biten kısa hikayeleri okumaları istenmiştir. Çocukların yarısından metaforik cümleleri özetlemeleri, diğer yarısından metaforik cümleleri gerçek hayatta oyuncaklarla canlandırmaları istenmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar her biri bir olayı anlatan metaforik cümlelerle biten 7 tane kısa

hikaye kullanmışlardır. Hikâyeler çocukların anlayabileceği düzeyde ve 90–100 kelimeden oluşmuştur. Araştırmada bütün çocuklar teker teker test edilmiştir ve bütün testler kasete kaydedilmiştir. Ayrıca çocukların oyuncaklarla yaptıkları bütün canlandırmalar bir haritaya çizilmiştir. Çocukların metafor kavramını ne kadar anladıklarını görmek için canlandırma, özetlemeden daha hassas bir ölçü aracıdır. Gerçek hayatta oyuncaklarla canlandıran grup metaforik cümleleri yorumlayarak diğer gruba göre daha iyi çıkarımlar yapmışlardır. Bu sonuç özetleme testinin genç çocukların metaforları anlamasını, hafife aldığı hipotezini doğrulamaktadır.

McCabe (1980) “Metafor Hafızası” isimli araştırmada araştırmacı, metafor hafızasının öncelikle metaforun kendisinin ve yapı fonksiyonuyla ilgili olduğu hipotezini test etmeye çalışmıştır. 80 lisans öğrencisi, 80 metafor setinin kalitesine göre oylamışlardır ve sonra serbest bir şekilde hatırlamaya çalışmışlardır. Bu arada diğer 40 öğrenci sadece genişletilmiş ders içeriğindeki metaforları okumuşlar ve ardından sürpriz hatırlama testine tabi tutulmuşlardır. Metaforların kalitesiyle ilgili oylamaları, daha sonra hatırladıkları metaforların frekansı ile aralarında çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. 80 öğrencinin kalite oylamasıyla diğer 40 öğrencinin hatırlama frekansları arasında hiçbir ilişki yoktur. Kavramsal benzerlik oylamaları metafor kalite oylamaları arasında çok az bir ilişki vardır. Ne en iyi anlaşılabilir metafor, en çok kullanılan metaforla ne de en az oylanan metafor en az hatırlanan metaforla örtüşmektedir. Sonuç olarak araştırmacı, metaforun hatırlanabilirliğinin onun yapısıyla ilgili olduğunu fakat onun kalitesiyle kavramsal benzerlikleriyle ya da kapsayabilirliğiyle ilgisi olmadığını belirtmiştir.

Gambell (1977) “Çocukların Konuşma Dilinde Benzerlik ve Metafor Üretimi” isimli araştırmada, araştırmacılar metaforun önemini şöyle açıklamışlardır: Çocuklar erken yaşlarda konuşma dili ve yazılı dilin her ikisinde de benzerlikleri ve metaforları kullanırlar. Bu araştırma, (1) metafor ve benzerlikleri anlık konuşma dilinde ortaya çıkarmak için bir araç tasarlamak, (2) çocukların farklı işler ve uyarıcılara verdikleri cevapların doğasını incelemek ve

bu cevapların doğasını ortaya çıkarmak, (3) ocukların metafor ve benzerlik hakkındaki sözlü üretimlerini analiz edecek kriter geliştirmek için yürütülmüştür. Araştırmaya, dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıftan 60 ğrenci katılmıştır. Çocuklara somut sunumlardan soyut sunumlara kadar değişen aralıklarda farklı uyarıcılara sahip sunumlar yapılmıştır. Çocuklar bilgi, kurum, yan anlam, dil ve tümevarım konularıyla ilgili 5 derse katılmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki: Soyut, karmaşık ve yabancı konular çocukların metaforik konuşma dillerini canlandırmada daha etkilidir. st sınıftaki öğrenciler alt sınıftakilere göre metaforik dili çok daha başarılı kullanmalarına rağmen bu üstünlüklerini anlık konuşma dilinde gösterememişlerdir. Ayrıca araştırmacı, dil bilimleri programında metaforik konuşma diline vurgu yapılması ihtiyacı olduğunu da belirtmiştir.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin “okuma yazma” kavramını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin okuma yazma ile ilgili algılarının belirlenmesi için nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği, görüşme sonrası elde edilen verileri analiz etmek için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken sırasıyla: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, verilerin yüzdelerle indirgenmesi, metafor sıklığının hesaplanması ve tablolaştırılması yolları izlenmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin kavramsallaştırılarak ifadelendirilmesi adına, sayılar kullanılmayarak kavram haritası yöntemi kullanılmıştır. Böylece elde edilen verilerin kavramsal bir yolla şematik olarak anlamlandırılmasına katkı getirilmeye çalışılmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA DESENİ

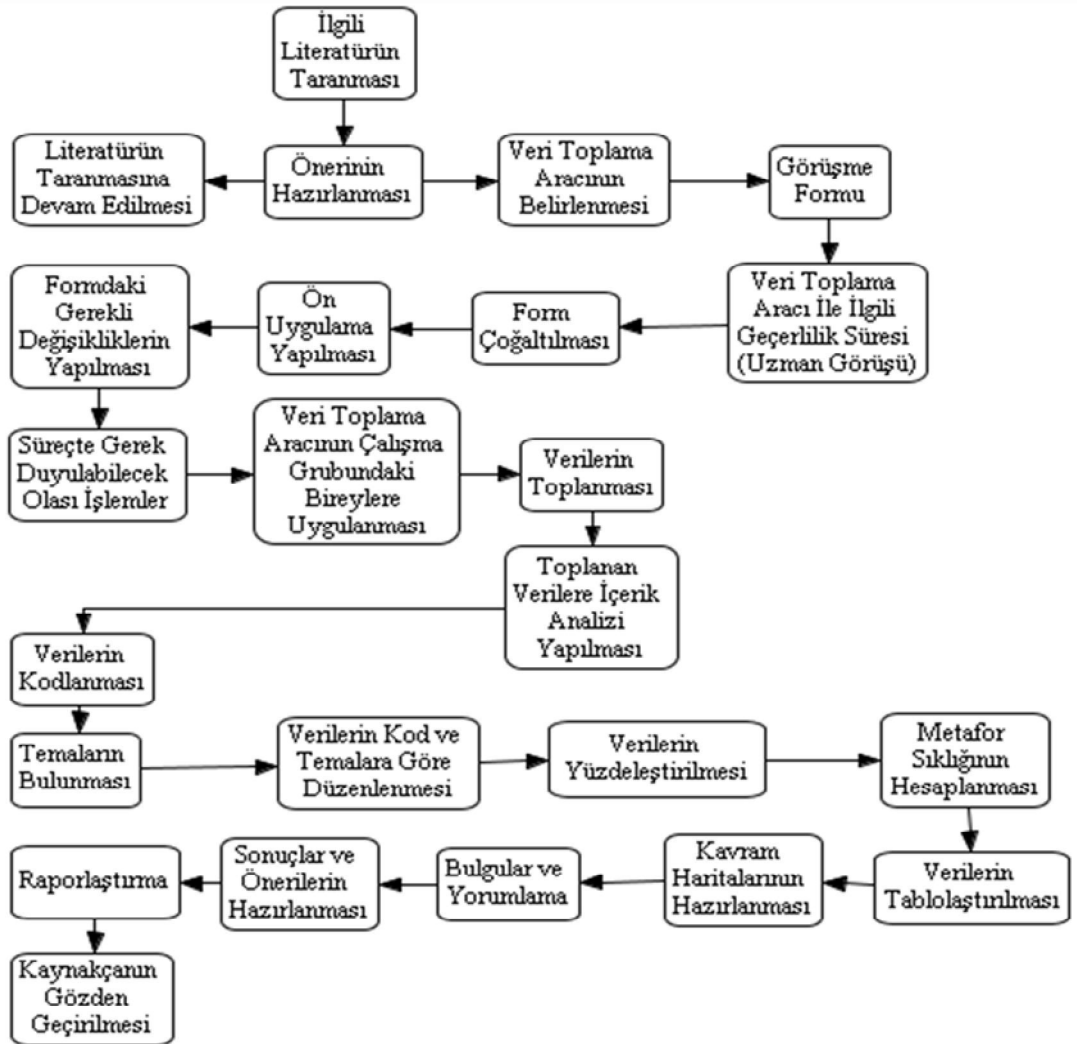
Araştırma süresinin planlanması uygulanması ve sonuçlandırılması sürecinde, PERT (Program Değerlendirme ve Gözden Geçirme Tekniği) seriminden yararlanılmıştır. “PERT seriminde belirtilen zamanlama; en iyimser zaman: her şeyin yolunda gitmesi halinde gerekeceği sanılan zaman (Karasar, 2008: 36).” olarak tasarlanmıştır.

Aşağıda araştırmanın işlem yollarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1. İşlem Yolları Zamanlama Tablosu.

<u>İşlemler</u>	<u>Zamanlama (Hafta)</u>
Planlama	4
Örnekleme	5
Ölçek Hazırlama	8
Ölçeği Uygulama	6
Verilerin Değerlendirilmesi	16
Rapor Hazırlama	18

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan İşlem Yolları Diyagramı



Araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel yöntem ile nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi çerçevesinde yürütülmüştür.

İçerik analizinde amaç; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 227).

Araştırmada amaç: araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir perspektif sunmaktır. Araştırmada; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerinin, ebeveynlerinin “okuma-yazma” kavramına yükledikleri anlamlar ayrıntılı ve olduğu gibi betimlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin okuma yazmaya yükledikleri anlamları belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında irdelenecek sorular veya konular listesini kapsar. Bu yaklaşımda, görüşmeci önceden hazırladığı konulara sadık kalarak, gerek önceden hazırlanmış soruları sorma, gerek bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 120).

Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır (Patton,1987:111. Akt: Yıldırım & Şimşek, 2006: 122). Görüşmeci önceden hazırladığı, konu ve alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış olduğu soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım & Şimşek, 2006: 122).

Görüşme formu hazırlanırken; soruların açık uçlu olmasına, kolay anlaşılabilir şekilde olmasına, odaklı olmasına dikkat edilmiş, soruların çok boyutlu olmasından kaçınılmıştır. Ayrıca uygulama sırasında yönlendirmeden de kaçınılmıştır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler ve Araştırmacı: Tokat ili Almus ilçesinde 2008–2009 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ilköğretim birinci sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin ebeveynleri ve Tokat ili Almus ilçesinde görev yapan ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın böyle bir çalışma grubuyla yapılmasının nedeni, araştırmacının anılan bölgede çalışması ve bölgeyle ilgili doğal gözlemlere sahip olmasıdır. Bu bağlamda araştırmacının bölgeyi tanması ve bölgede rahat hareket edebiliyor olmasının nitel olarak desenlenen bir çalışma için avantaj olacağı düşünülmüştür.

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin “okuma-yazma” kavramına yükledikleri mecazları belirlemek amacıyla araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006:87).

Her şeyden önce nitel araştırmada örneklemin geniş olması çoğu zaman mümkün değildir. Gerek araştırma kaynaklarının sınırlılığı gerekse kullanılan bilgi toplama ve analiz yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneğine dâhil etmek gerçekçi olmaz (Yıldırım & Şimşek, 2006:109).

Bu bağlamda örnekleme bulunan, 112 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi, 101 bu öğrencilerin ebeveynleri ve 15 ilköğretim birinci sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE HAZIRLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniğinin uygun olacağına karar verildikten sonra, sorular üretilmiş bu sorular arasından araştırmanın amacına en uygun sorular seçilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre sorularda düzenlemeler yapıldıkta sonra, görüşme formunun amaca hizmet edip etmediğini, soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla bir ilköğretim okulundaki 10 birinci sınıf öğrencisi, 10 ebeveyn ve 1 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılarak anlaşılması güç olan sorular üzerinde değişiklikler yapılarak uygulamaya geçilmiştir.

Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm: Katılımcılara okuma yazmaya yükledikleri genel anlamları bulmaya yönelik 15 adet soru yöneltilmiştir. İkinci bölüm: Örnek durumlarla katılımcıların okuma yazmaya yükledikleri yaşama dönük anlamları bulmaya yönelik 5 adet soru yöneltilmiştir. Üçüncü bölüm: Katılımcıların okuma yazmaya yönelik oluşturdukları metaforları belirlemeye yönelik 3 adet soru yöneltilmiştir. (Görüşme formu için bakınız: Ek-3).

Görüşmeler her katılımcı için bire bir yapılmıştır. Görüşmeye geçilmeden önce her bir katılımcıya görüşmenin amacını ve nasıl yapılacağını anlatılmıştır. Görüşme formundaki sorular her bir bireye sırayla yöneltilmiştir. Her bireye görüşme formundaki soruları istedikleri gibi cevaplama izni verilmiş ve kesinlikle yönlendirmeden kaçınılmıştır. Bireyler görüşme formundaki sorulara cevap veremedikleri ya da cevaplamak istemediklerinde bir sonraki soruya geçilmiştir. Görüşme formları her birey için ayrı kod numaraları verilerek kayıt edilmiştir. Öğrenciler için Ö, ebeveynleri için E ve öğretmenler için T kodları kullanılmış ve her birine ayrı ayrı numara verilmiştir. Görüşmeler, okulun durumuna göre okul kütüphanesinde, müdür odasında, sınıfta veya toplantı salonlarında bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara isimleriyle hitap edilmiş analiz ve raporlaştırma sürecinde her bir katılımcı verilen kodlarla anılmıştır.

3.4. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK KANITLARI

Araştırmada Yıldırım ve Şimşek (2006)'ten alınan stratejiler doğrultusunda, aşağıdaki geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sağlanmaya çalışılmıştır.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006:257). Bu bilgiden hareketle araştırmanın geçerliliğin sağlanması için veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmış, elde edilen veriler kategorileştirilmiş ve kategoriye alınan tüm verilere bulgular kısmında yer verilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kırk ve Miller,1986. Akt: Yıldırım & Şimşek, 2006:255). Katılımcı teyidi yöntemi ile görüşme formuyla elde edilen veriler yazıya aktarılmış ve kâğıda aktarılan bu veriler görüşülen kişiye okunarak verilerin doğruluğu sağlanmıştır.

Nitel bir araştırmada araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlilik konusunda önemli bir kazanımdır. Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü takdirde, yeni stratejilere başvurabilir; görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir; elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Tüm bu özellikler araştırmacının iç geçerlilik konusunda duyarlı olmasını ve gerekirse buna yönelik ek önlemler almasını gerektirmektedir. Aynı şekilde araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdendir (Yıldırım & Şimşek, 2006:256).

Görüşme formundaki soruların geçerliğinin sağlanması için Hacettepe Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden öğretim üyeleri ve öğretim elemanları Prof. Dr. XX, Prof. Dr. XX, Doç. Dr. XX, Doç. Dr. XY, Yrd. Doç. Dr. XX, Yrd. Doç. Dr. XY ve Arş. Gör. XX'in görüşleri ve eleştirilerine Ek-2'de yer verilmiştir. Üç araştırmacı formu onaylamış, diğerleri düzeltmeler vermişlerdir. Elde edilen verilerle, sorulacak sorular üzerinde düzenlemeler, eklemeler ve gerektiğinde soruları görüşme formundan çıkarma işlemleri yapılmıştır.

Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektir (Dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik). İnsan davranışı hiçbir zaman durağan değildir. Sürekli değişen ve karmaşık bir özelliği vardır. Bu nedenle kullanılan yöntem ne olursa olsun sosyal alanlarla ilgili bir araştırmanın aynen tekrarı mümkün değildir. Bu nedenle dış güvenilirlik nitel araştırma için farklı bir anlam kazanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006: 259).

3.5. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Görüşme formlarıyla elde edilen verilere, içerik analizi yöntemi ile sırasıyla: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, verilerin yüzdelerle ifade edilmesi, metafor veya yüklenen anlam sıklığının hesaplanması ve tablolaştırılması, bulguların yorumlanması, elde edilen verilerin kavram haritası yöntemiyle şekillendirilmesi işlemleri yapılmıştır.

Metafor kategorileri hesaplanırken toplam katılımcı sayısı, metaforların toplam metafor yapılarına oranı hesaplanırken toplam metafor sayısı kullanılmıştır.

3.6. ETİK İLKELER

Bu araştırmada aşağıdaki etik ilkelere bağlı kalınmıştır:

1. Geçerlik çalışmasına katılan uzmanların ve katılımcıların isimleri aktarılmamıştır.
2. Görüşme kayıtları katılımcıların izinlerine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.
3. Araştırmacı, görüşme sırasında katılımcıları yönlendirmekten uzak bir tavır sergilemiştir.
4. Veriler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI

4.1.1. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine, okuma yazmaya yükledikleri anlamları bulmaya yönelik 15 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1. Okuma Yazma Denilince Öğrencilerin Akıllarına Gelenler

Tablo 4.1.'de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazma denilince aklına neler geliyor?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin, “Okuma yazma denilince aklına neler geliyor?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma-Yazma Denilince Öğrencilerin Akıllarına Gelenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hikâye	Ö5, Ö6, Ö15, Ö21, Ö22, Ö28, Ö33, Ö35, Ö36, Ö39, Ö41, Ö46, Ö54, Ö55, Ö79, Ö80, Ö86, Ö88, Ö90, Ö95, Ö104	21	18,8
Kitap	Ö3, Ö4, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21, Ö22, Ö23, Ö29, Ö34, Ö39, Ö89, Ö91, Ö93, Ö96, Ö103, Ö105, Ö109	20	17,9
Çalışmak	Ö18, Ö20, Ö24, Ö28, Ö31, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö44, Ö46, Ö75, Ö86, Ö91, Ö107, Ö112	16	14,3
Okul	Ö11, Ö17, Ö23, Ö42, Ö43, Ö44, Ö52, Ö84, Ö86, Ö87, Ö108, Ö110	12	10,7
Defter	Ö12, Ö23, Ö36, Ö46, Ö79, Ö83, Ö89,	9	8,0

	Ö90, Ö91		
Yazı yazmak	Ö5, Ö8, Ö40, Ö47, Ö53, Ö83, Ö90, Ö104	8	7,1
Öğrenmek	Ö14, Ö18, Ö25, Ö72, Ö74, Ö75, Ö77	7	6,3
Resim yapmak	Ö15, Ö41, Ö55, Ö86, Ö89, Ö91, Ö100	7	6,3
Harfler	Ö9, Ö15, Ö58, Ö59, Ö90, Ö92, Ö95	7	6,3
Çalışkan olmak	Ö45, Ö48, Ö60, Ö69, Ö70, Ö85, Ö111	7	6,3
Öğretmen	Ö16, Ö30, Ö108, Ö110, Ö26, Ö63	6	5,4
Dersler	Ö11, Ö39, Ö41, Ö44, Ö90	4	3,6
Kalem	Ö10, Ö17, Ö21, Ö47	4	3,6
Okumak	Ö7, Ö8, Ö40, Ö82	4	3,6
Ödev yapmak	Ö20, Ö28, Ö31, Ö91	4	3,6
Sorular	Ö23, Ö30, Ö102	3	2,7
Sınıf	Ö76, Ö88, Ö110	3	2,7
Arkadaşlarım	Ö73, Ö110	2	1,8
Yarış yapmak	Ö27, Ö32	2	1,8
Bilgi	Ö29, Ö62	2	1,8
Annem	Ö71, Ö81	2	1,8
Tembel olmak	Ö45, Ö48	2	1,8
Güzel bir şey	Ö2, Ö13	2	1,8
Toplama-Çıkarma	Ö12, Ö51	2	1,8
Sayı saymak	Ö9, Ö20	2	1,8
Eğitim	Ö49, Ö50	2	1,8
El, Ela, Lale	Ö56, Ö57	2	1,8
Dikkatli olmak	Ö64, Ö65	2	1,8
Geleceğimiz	Ö1	1	0,9
Dergi	Ö4	1	0,9
Bilgi Almak	Ö19	1	0,9
Silgi	Ö21	1	0,9
Andımız	Ö21	1	0,9
Kalem açacak	Ö22	1	0,9
TV deki yazılar	Ö31	1	0,9
Yazıları öğrenmek	Ö40	1	0,9
Hikâyemi değiştirmek	Ö45	1	0,9
Öğretim	Ö49	1	0,9
Çarpma yapmak	Ö52	1	0,9
Oynamak	Ö53	1	0,9
Mutluluk	Ö61	1	0,9
Yanlış yapmak	Ö66	1	0,9
Hızlı yazmak	Ö68	1	0,9
Güzel yazı	Ö69	1	0,9
Metinler	Ö77	1	0,9
Meslek sahibi olmak	Ö78	1	0,9

Atatürk'ün gençliğe hitabesi	Ö84	1	0,9
Öğretmen olmak	Ö84	1	0,9
Polis olmak	Ö84	1	0,9
Atatürk	Ö87	1	0,9
Yazı yazdığımız kâğıtlar	Ö92	1	0,9
Hızlı okumak	Ö94	1	0,9
Güzel okuma	Ö97	1	0,9
Tam, atlamadan okumak	Ö98	1	0,9
Kitaba yazı yazmak	Ö101	1	0,9
Öğrenci	Ö106	1	0,9

Tablo 4.1. incelendiğinde “Okuma yazma denilince aklına neler geliyor?” sorusuna öğrencilerin toplam 56 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hikâye (21 öğrenci, % 18,8); kitap (20 öğrenci, % 17,9); çalışmak (16 öğrenci, % 14,3); okul (12 öğrenci, % 10,7); defter (9 öğrenci, % 8,0); yazı yazmak (8 öğrenci, % 7,1); öğrenmek; resim yapmak; harfler; çalışkan olmak (7’şer öğrenci, % 6,3); öğretmen (6 öğrenci, % 5,4); dersler; kalem; okumak; ödev yapmak (4’er öğrenci, % 3,6); sorular; sınıf (3’er öğrenci, % 2,7); arkadaşlarım; yarış yapmak; bilgi; annem; tembel olmak; güzel bir şey; toplama-çıkarma; sayı saymak; eğitim; el, ela, lale; dikkatli olmak (2’şer öğrenci, % 1,8); geleceğimiz; dergi; bilgi almak; silgi; andımız; kalem açacak; TV deki yazılar; yazıları öğrenmek; hikâyemi değiştirmek; öğretim; çarpma yapmak; oynamak; mutluluk; yanlış yapmak; hızlı yazmak; güzel yazı; metinler; meslek sahibi olmak; Atatürk’ün gençliğe hitabesi; öğretmen olmak; polis olmak; Atatürk; yazı yazdığımız kâğıtlar; hızlı okumak; güzel okuma; tam; atlamadan okumak; kitaba yazı yazmak; öğrenci (1’er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma denilince akıllarına gelenlerin: Okuma yazma sırasında kullandıkları araç-gereçler, okuma yazmayı öğrendikleri mekan olan okul ve okuma yazma öğrenmekle başlayan ve devam eden bir süreç olan ders çalışmak olduğu söylenebilir. Ö12, Ö51 kodlu öğrencilerin “Toplama-çıkarma” ve Ö52 kodlu öğrencinin “Çarpma yapmak.” cevapları dikkat çekicidir. Öğrencilerin cevaplarından okuma yazma ile diğer dersler arasında bağlantı olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabileceği gibi okuma yazmada başarılı olduğunda

diğer derslerde de başarılı olunabileceği düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir. Bu çıkarımın John ve Gail (2009)'ın “Öğrencilerin akademik başarıları okuma yazma becerilerindeki başarıyla doğrudan orantılıdır.” araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Diğer dikkat çekici nokta ise Ö52 kodlu öğrencinin birinci sınıfta olmasına rağmen çarpma işleminden haberdar olmasıdır. İlköğretim birinci sınıf Matematik dersi öğretim programında olmamasına rağmen böyle bir kavramı kullanmış olması, öğrencinin birleştirilmiş sınıfta öğrenim görmesiyle bağdaştırılabilir.

Ayrıca Ö64, Ö65 kodlu öğrencilerin “Dikkatli olmak.”, Ö66 kodlu öğrencinin “Yanlış yapmak.”, Ö98 kodlu öğrencinin “Tam atlamadan okumak.” cevapları okuma yazma öğretiminde öğrencilerin kuralların farkında oldukları çıkarımına neden olabilir. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin kuralcı bir eylem olan yazma için gelecekte olumsuz tutum sergileyebilecekleri düşünülebilir. Bu durumun, Temizkan ve Sallabaş (2009)'ın “Öğrenciler, okumaya göre yazmaya karşı daha düşük düzeyde olumlu tutum geliştirmektedirler.” araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

Ö27 ve Ö32 kodlu öğrencilerin “Yarış yapmak.”, Ö68 kodlu öğrencinin “Hızlı yazmak.” cevapları çocukların okuma yazma eylemini icra etme sırasında çevresindeki bireylerin rekabetçi bir tutum takındıklarını düşünmemize neden olabilir

4.1.1.2. Öğrencilere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?

Tablo 4.2.'de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Sence eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin, “Sence eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin, Eskiden İnsanların Nasıl Okuma Yazma Yaptıklarına İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Öğretmenleri öğretiyordu.	Ö8, Ö10, Ö36, Ö35, Ö47, Ö48, Ö51, Ö53, Ö55, Ö58, Ö68, Ö70, Ö71, Ö73, Ö87, Ö105, Ö106, Ö107, Ö108, Ö109, Ö110, Ö112	22	19,6
İlk önce harfleri öğrenirlerdi. Sonra okuma yazmayı öğrenirlerdi.	Ö2, Ö9, Ö11, Ö15, Ö33, Ö53, Ö54, Ö77, Ö94, Ö108	10	8,9
Okula giderek öğreniyorlardı.	Ö21, Ö33, Ö45, Ö47, Ö57, Ö77, Ö91, Ö93	8	7,1
Heceleyerek öğreniyorlardı.	Ö14, Ö59, Ö64, Ö66, Ö81, Ö82, Ö83	7	6,3
Düz yazı yazarak, hızlı okuyarak öğreniyorlardı.	Ö26, Ö60, Ö63, Ö65, Ö78, Ö79, Ö80	7	6,3
Hiçbir şeyle öğrenemiyorlardı.	Ö29, Ö30, Ö42, Ö56	4	3,6
Kitap okuyarak öğreniyorlardı.	Ö46, Ö99, Ö102, Ö108	4	3,6
Atatürk'ten öğreniyorlardı.	Ö24, Ö72, Ö88	3	2,7
Yazı yazarak öğreniyorlardı.	Ö100, Ö101, Ö104	3	2,7
Öğretmen anne babalara öğretiyordu, onlarda çocuklarına öğretiyordu.	Ö12, Ö17, Ö111	3	2,7
Alfabaden öğreniyorlardı.	Ö27, Ö32, Ö61	3	2,7
Kömürle okuyup yazıyorlardı.	Ö4, Ö5	2	1,8
Kötü okuyorlardı	Ö9, Ö14	2	1,8
Tahtada yazan yazıyı okuyarak öğreniyorlardı.	Ö22, Ö52	2	1,8
Arapça öğreniyorlardı.	Ö25, Ö31	2	1,8
Deftere yazarak öğreniyorlardı.	Ö41, Ö75	2	1,8
Televizyon olmadığından hep ders yaparak öğreniyorlardı.	Ö79, Ö103	2	1,8
Bir çocuk gelerek sesleri söyleyerek öğretiyordu.	Ö85, Ö90	2	1,8
Eskiden Türkçe öğrenmiyorlardı, başka bir dil öğreniyorlardı.	Ö3	1	0,9
Yerde okuyup öğreniyorlardı.	Ö5	1	0,9
Sıralar yoktu.	Ö5	1	0,9
Yazamıyorlardı.	Ö7	1	0,9
Her yer ormandı öğrenmiyorlardı.	Ö13	1	0,9

Ablaları öğretiyordu.	Ö16	1	0,9
Soba kurarak, odun taşıyarak, 4.sınıfa kadar öğreniyorlardı.	Ö18	1	0,9
Babalarının işi nedeniyle okuyamıyorlardı.	Ö19	1	0,9
6. sınıfa kadar okuyorlardı.	Ö19	1	0,9
Zorlukla okuyorlardı. Bazıları öğrenemiyordu.	Ö20	1	0,9
Çantaları, kalemleri, silgileri olmadan öğreniyorlardı	Ö23	1	0,9
Çok kötü yazarak öğreniyorlardı	Ö28	1	0,9
Kara önlük giyerek öğreniyorlardı.	Ö39	1	0,9
Toprağa çizerek öğreniyorlardı.	Ö40	1	0,9
Kuran kursunda öğreniyorlardı.	Ö43	1	0,9
Ağaçlara yazarak öğreniyorlardı.	Ö44	1	0,9
Taşlara yazarak öğreniyorlardı.	Ö44	1	0,9
Dumanla haberleşerek öğreniyorlardı.	Ö49	1	0,9
Duvara resim yaparak öğreniyorlardı.	Ö50	1	0,9
Taşlara resim yaparak öğreniyorlardı.	Ö50	1	0,9
Anne babaları okula göndermiyordu.	Ö54	1	0,9
Okula gelmeyenler resimlerle öğreniyordu.	Ö57	1	0,9
Kalemle çizerek öğreniyorlardı.	Ö62	1	0,9
Çok zor öğreniyorlardı, öğretmenleri bazen geliyor bazen gelmiyordu.	Ö69	1	0,9
Öğretmenleri yoktu.	Ö72	1	0,9
Mektepte öğreniyorlardı.	Ö73	1	0,9
Çok düşünüp çok çalışarak öğreniyorlardı.	Ö74	1	0,9
Okul yoktu, aileleri öğretiyordu.	Ö76	1	0,9
Matematiğe “daha” diyerek öğreniyorlardı.	Ö78	1	0,9
El yazısıyla öğreniyorlardı.	Ö80	1	0,9
Harfleri yanlış okuyarak öğreniyorlardı.	Ö81	1	0,9
Kâğıdı imzalattırarak öğreniyorlardı.	Ö84	1	0,9
Hemen öğreniyorlar bizi geçiyorlardı.	Ö84	1	0,9
Arkadaşlarına sorarak öğreniyorlardı.	Ö86	1	0,9

Yamuk yazarak öğreniyorlardı.	Ö86	1	0,9
İstedikleri zaman okuyorlardı.	Ö87	1	0,9
Karanlıkta öğreniyorlardı, ışıklar yokmuş.	Ö89	1	0,9
Öğretmenleri ödev vererek öğretirmiş. Açın defterinizi güzel yazı dermiş.	Ö91	1	0,9
Kendi kendilerine öğreniyorlardı.	Ö96	1	0,9
Hikâye okuyarak öğreniyorlardı.	Ö97	1	0,9
Güvercin tüyleri ile eski alfabe ile yazıp öğreniyorlardı.	Ö98	1	0,9

Tablo 4.2. incelendiğinde “Sence eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna öğrencilerin toplam 59 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Öğretmenleri öğretiyordu (22 öğrenci, % 19,6); ilkönce harfleri öğrenirlerdi sonra okuma yazmayı öğrenirlerdi (10 öğrenci, % 8,9); okula giderek öğreniyorlardı (8 öğrenci, % 7,1); heceleyerek öğreniyorlardı (7 öğrenci, % 6,3); düz yazı yazarak; hızlı okuyarak öğreniyorlardı (7 öğrenci, % 6,3); hiçbir şeyle öğrenemiyorlardı; kitap okuyarak öğreniyorlardı (4'er öğrenci, % 3,6); Atatürk'ten öğreniyorlardı; yazı yazarak öğreniyorlardı; öğretmen anne babalara öğretiyordu, onlarda çocuklarına öğretiyordu; alfabeden öğreniyorlardı (3'er öğrenci, % 2,7); kömürle okuyup yazıyorlardı; kötü okuyorlardı; tahtada yazan yazıyı okuyarak öğreniyorlardı; Arapça öğreniyorlardı; deftere yazarak öğreniyorlardı; televizyon olmadığından hep ders yaparak öğreniyorlardı; bir çocuk gelerek sesleri söyleyerek öğretiyordu (2'şer öğrenci, % 1,8); eskiden Türkçe öğrenmiyorlardı, başka bir dil öğreniyorlardı; yerde okuyup öğreniyorlardı, sıralar yoktu; yazamıyorlardı; her yer ormandı öğrenmiyorlardı; ablaları öğretiyordu; soba kurarak, odun taşıyarak; 4.sınıfa kadar öğreniyorlardı; babalarının işi nedeniyle okuyamıyorlardı; 6. sınıfa kadar okuyorlardı; zorlukla okuyorlardı, bazıları öğrenemiyordu; çantaları, kalemleri, silgileri olmadan öğreniyorlardı; çok kötü yazarak öğreniyorlardı; kara önlük giyerek öğreniyorlardı; toprağa çizerek öğreniyorlardı; kuran kursunda öğreniyorlardı; ağaçlara yazarak öğreniyorlardı; taşlara yazarak öğreniyorlardı; dumanla haberleşerek öğreniyorlardı; duvara resim yaparak öğreniyorlardı; taşlara resim yaparak öğreniyorlardı; anne babaları okula göndermiyordu; okula gelmeyenler

resimlerle öğreniyordu; kalemle çizerek öğreniyorlardı; çok zor öğreniyorlardı, öğretmenleri bazen geliyor bazen gelmiyordu; öğretmenleri yoktu; mektepte öğreniyorlardı; çok düşünüp çok çalışarak öğreniyorlardı; okul yoktu; aileleri öğretiyordu; matematiğe “daha” diyerek öğreniyorlardı; el yazısıyla öğreniyorlardı; harfleri yanlış okuyarak öğreniyorlardı; kâğıdı imzalattırarak öğreniyorlardı; hemen öğreniyorlar bizi geçiyorlardı; arkadaşlarına sorarak öğreniyorlardı; yamuk yazarak öğreniyorlardı; istedikleri zaman okuyorlardı; karanlıkta öğreniyorlardı, ışıklar yokmuş; öğretmenleri ödev vererek öğretirmiş, açın defterinizi güzel yazı dermiş; kendi kendilerine öğreniyorlardı; hikâye okuyarak öğreniyorlardı; güvercin tüyleri ile eski alfabe ile yazıp öğreniyorlardı (1'er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, eskiden insanların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin cevaplar geliştirirken kendi öğrenmelerinden hareket ettikleri savunulabilir. Öğretmenlerin öğretmesi, önce harflerin öğretilmesi, heceleyerek öğrenmeleri gibi cevaplar bunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin düz yazı ile yazdıklarında daha hızlı okuma yazma yapacakları düşüncesinde oldukları görülmektedir. Böyle bir düşüncenin oluşmasında etrafındaki bireylerin daha çok düz yazıyı kullanmaları ve birinci sınıf öğrencisinden daha hızlı okuma yapabilmelerinin etkili olduğu düşünülebilir. “Düz yazı yazarak, hızlı okuyarak öğreniyorlardı.” cevabı bunu kanıtlar niteliktedir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin geçmişteki insanların okuma yazma öğrenirlerken zorluklar yaşadıklarını ve ilkel yöntemlerle öğrendiklerini düşündükleri de görülmektedir.

Ö43 kodlu öğrencinin “Kuran kursunda öğreniyorlardı.” cevabı dikkat çekicidir. Çünkü bu öğrencinin, okuma yazma öğretiminin sadece okul çatısında altında değil değişik mekânlarda da öğretilbileceğini düşündüğü çıkarımı yapılabilir. Ayrıca Ö25 ve Ö31 kodlu öğrencilerin “Arapça öğreniyorlardı.” cevabı da geçmişte okuma yazmanın Türkçe yapılmadığının farkında oldukları söylenebilir.

“Öğretmen anne babalara öğretiyordu, onlar da çocuklarına öğretiyordu.” cevabı öğrencilerin, eskiden öğretmen-aile ve öğrenci etkileşimi olduğunu düşündüğü, ayrıca kendisine de okuma yazma öğrenimi sırasında anne ve babasının yardım etmesini istediğinden böyle bir cevap vermiş olabileceği düşünülebilir. Diğer bir açıdan bakıldığında Ö12, Ö17, Ö111 kodlu öğrencilerin anne ve babalarının öğretmenleriyle görüşmesini istedikleri bu görüşmeden sonra ebeveynlerinin onunla evde daha çok ilgileceği ve okuma yazmada daha başarılı olacağını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir. Bu düşünce Ahioğlu (2006)’nın “Sosyo-ekonomik durumu iyi olan velilerin öğretmenle daha çok etkileşim içinde olmaları, bu velilerin okuma yazma öğrenimi sırasında çocuklarına örnek teşkil edebilecek davranışlar sergilemeleri okuma yazma sürecini olumlu etkilemektedir.” araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

4.1.1.3. Öğrencilere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?

Tablo 4.3.’te ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sence nasıl öğrenecekler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sence nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin Gelecekte Okuma Yazmanın Nasıl Öğrenileceğine İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Öğretmenleri öğretecek.	Ö17, Ö21, Ö23, Ö25, Ö29, Ö30, Ö31, Ö35, Ö42, Ö47, Ö48, Ö51, Ö54, Ö68, Ö69, Ö70, Ö71, Ö73, Ö78, Ö79, Ö82, Ö87, Ö89, Ö91, Ö98, Ö108, Ö109	27	24,1
Okulda öğrenecekler.	Ö16, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö44, Ö45, Ö48, Ö52, Ö56, Ö61, Ö75, Ö87, Ö90	17	15,2

Kitap okuyarak öğrenecekler.	Ö40, Ö55, Ö74, Ö76, Ö77, Ö80, Ö95, Ö96, Ö97, Ö101, Ö104, Ö105	12	10,7
Bilgisayarla öğrenecekler.	Ö5, Ö8, Ö12, Ö20, Ö24, Ö30, Ö43	7	6,3
Evde ödevler yaparak öğrenecekler.	Ö41, Ö44, Ö51, Ö91, Ö107	5	4,5
Anneleri öğretecek.	Ö10, Ö23, Ö26, Ö71, Ö111	5	4,5
Önce harf harf sonra heceleyerek sonra hızlı öğrenecekler.	Ö14, Ö15, Ö58, Ö59	4	3,6
Harf harf öğrenecekler.	Ö35, Ö36, Ö88, Ö90	4	3,6
Hikaye okuyarak öğrenecekler.	Ö41, Ö82, Ö97, Ö103	4	3,6
Yazı yazarak öğrenecekler.	Ö44, Ö99, Ö100	3	2,7
Babaları öğretecek.	Ö23, Ö26, Ö111	3	2,7
Anasınıfına giderek öğrenecekler.	Ö26, Ö28, Ö31	3	2,7
Ders yaparak öğrenecekler.	Ö102, Ö106	2	1,8
“E” den başlayarak zorlara doğru “z, j” öğrenecekler.	Ö81, Ö83	2	1,8
Daha yenilikler olacak.	Ö1, Ö2	2	1,8
Düzgün olacak.	Ö3, Ö86	2	1,8
Hızlı okuyacaklar.	Ö64, Ö66	2	1,8
İnternetle öğrenecekler.	Ö5, Ö18	2	1,8
Kendileri öğrenecek.	Ö11, Ö72	2	1,8
Yazılar daha çoğalacak.	Ö6	1	0,9
İyi okunup yazılacak.	Ö7	1	0,9
Herkes ölecek öğrenemeyecekler.	Ö13	1	0,9
Robot öğretecek.	Ö19	1	0,9
Büyükleri öğretecek.	Ö21	1	0,9
Ablaları öğretecek.	Ö22	1	0,9
Ağabeyleri öğretecek.	Ö22	1	0,9
Duvara yazıp okuyarak öğrenecekler.	Ö39	1	0,9
Ablalarının kitaplarını okuyarak öğrenecekler.	Ö46	1	0,9
Kalemle yazarak öğrenecekler.	Ö49	1	0,9
Teknolojiyle öğrenecekler.	Ö50	1	0,9
Daha çok çalışarak öğrenecekler.	Ö53	1	0,9
Çocuklarından öğrenecekler.	Ö56	1	0,9
Akrabalarından öğrenecekler.	Ö57	1	0,9
Kalemsiz gözleriyle öğrenecekler.	Ö62	1	0,9
Güzel yazacaklar.	Ö64	1	0,9
Güzel okuyacaklar.	Ö65	1	0,9

Hızlı yazacaklar.	Ö65	1	0,9
Heceleyerek öğrenecekler.	Ö66	1	0,9
Dinlenip yeniden okuyacaklar.	Ö66	1	0,9
Zor okuyacaklar 2. Sınıfa geçince hemen yapacaklar.	Ö84	1	0,9
Okuma yazma unutulacak.	Ö85	1	0,9
Harfleri görerek öğrenecekler.	Ö92	1	0,9
Harfleri birleştirerek öğrenecekler.	Ö93	1	0,9
Metin okuyarak öğrenecekler.	Ö97	1	0,9
Atatürk köşeleriyle öğrenecekler.	Ö98	1	0,9
Müzik öğretmenleriyle öğrenecekler.	Ö110	1	0,9

Tablo 4.3. incelendiğinde “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sence nasıl öğrenecekler?” sorusuna öğrencilerin toplam 46 adet farklı cevaplar geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Öğretmenleri öğretecek (27 öğrenci, % 24,1); okulda öğrenecekler (17 öğrenci, % 15,2); kitap okuyarak öğrenecekler (12 öğrenci, % 10,7); bilgisayarlarla öğrenecekler (7 öğrenci, % 6,3); evde ödevler yaparak öğrenecekler; anneleri öğretecek (5’er öğrenci, % 4,5); önce harf harf sonra heceleyerek sonra hızlı öğrenecekler; harf harf öğrenecekler; hikaye okuyarak öğrenecekler (4’er öğrenci, % 3,6); yazı yazarak öğrenecekler; babaları öğretecek; anasınıfina giderek öğrenecekler (3’er öğrenci, % 2,7); ders yaparak öğrenecekler; “e” den başlayarak zorlara doğru “z; j” öğrenecekler; daha yenilikler olacak; düzgün olacak; hızlı okuyacaklar; internetle öğrenecekler; kendileri öğrenecek (2’şer öğrenci, % 1,8); yazılar daha çoğalacak; iyi okunup yazılacak; herkes ölecek öğrenemeyecekler; robot öğretecek; büyükleri öğretecek; ablaları öğretecek; ağabeyleri öğretecek; duvara yazıp okuyarak öğrenecekler; ablalarının kitaplarını okuyarak öğrenecekler; kalemle yazarak öğrenecekler; teknolojiyle öğrenecekler; daha çok çalışarak öğrenecekler; çocuklarından öğrenecekler; akrabalarından öğrenecekler; kalemsiz gözleriyle öğrenecekler; güzel yazacaklar; güzel okuyacaklar; hızlı yazacaklar; heceleyerek öğrenecekler; dinlenip yeniden okuyacaklar; zor okuyacaklar 2. sınıfa geçince hemen yapacaklar; okuma yazma unutulacak; harfleri görerek öğrenecekler; harfleri birleştirerek öğrenecekler; metin okuyarak öğrenecekler; Atatürk köşeleriyle

öğrenecekler; müzik öğretmenleriyle öğrenecekler (1'er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, gelecekte insanların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin cevaplar geliştirirken, okuma yazma öğrenirken kullandıkları araç-gereçlerin, okuma yazma öğrenmelerine yardımcı olan kimselerin, okuma yazma öğrenirken yapmış oldukları etkinliklerin ve okuma yazma öğrenirken yaşamış oldukları zorlukların gelecekte de var olacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin, gelecekte okuma yazmayı öğretmenler öğretecek cevabını verirken aslında öğretmenlerinin gelecekte de olmasını istedikleri, okuma yazma öğretimiyle öğretmeni ilişkilendirdikleri, okuma yazmayı öğretmen öğretir, başkası öğretmez düşüncelerinde oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Ö13 kodlu öğrencinin, “Herkes ölecek, öğrenemeyecekler.” cevabı dikkat çekicidir. Öğrencide böyle bir düşüncenin oluşmasında dini inanışların (Kıyamet günü) etkisi olabileceği çıkarımı yapılabileceği gibi araştırmanın yapıldığı tarihte bir yakını kaybetmenin etkisiyle de böyle bir cevap vermiş olabileceği düşünülebilir.

Ö26, Ö28, Ö31 kodlu öğrencilerin “Anasınıfına giderek öğrenecekler.” cevabı öğrencilerin gelecekte okuma yazma öğretiminin daha erken yaşlarda ve anasınıfında öğrenileceği düşüncesinde oldukları söylenebilir. Böyle bir cevabın verilmesinde öğrencilerin anasınıfı eğitimi almış olmaları ve bu sınıfta öğretmenlerin okuma yazma öğretimine hazırlık çalışmaları yapmalarının etkili olduğu da söylenebilir. Ayrıca anasınıfında yapılan etkinliklerin öğrenciler için daha eğlenceli olduğu, bu yüzden öğrencilerin okuma yazmanın anasınıfında öğretilmesini istediği çıkarımı da yapılabilir.

4.1.1.4. Öğrenciler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?

Tablo 4.4.'te ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Nerde gördüğün yazıları okursun?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin, “Nerde gördüğün yazıları okursun?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin Okudukları Materyaller	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Kitaptaki yazıları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö26, Ö28, Ö38, Ö37, Ö35, Ö34, Ö40, Ö45, Ö48, Ö50, Ö51, Ö53, Ö55, Ö56, Ö58, Ö60, Ö62, Ö74, Ö75, Ö78, Ö79, Ö80, Ö81, Ö87, Ö89, Ö90, Ö92, Ö95, Ö96, Ö98, Ö100, Ö101, Ö102, Ö106, Ö107, Ö108, Ö111	49	43,8
Hikâyedeki yazıları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö15, Ö19, Ö21, Ö36, Ö35, Ö33, Ö39, Ö40, Ö44, Ö47, Ö48, Ö54, Ö59, Ö62, Ö63, Ö71, Ö73, Ö90, Ö91, Ö92, Ö99, Ö101, Ö105	27	24,1
Tahtadaki yazıları	Ö7, Ö19, Ö23, Ö25, Ö31, Ö51, Ö53, Ö56, Ö57, Ö58, Ö60, Ö70, Ö71, Ö72, Ö78, Ö79, Ö86, Ö89, Ö92, Ö93, Ö94, Ö97, Ö99, Ö100, Ö101, Ö110	26	23,2
Televizyondaki yazıları	Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö36, Ö35, Ö33, Ö39, Ö42, Ö43, Ö45, Ö47, Ö69, Ö78, Ö79	22	19,6
Gazetede yazıları	Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö15, Ö16, Ö17, Ö28, Ö43, Ö62, Ö64, Ö65, Ö81, Ö82, Ö83, Ö95	16	14,3
Öğretmenin verdiği kâğıttaki yazıları	Ö13, Ö14, Ö21, Ö28, Ö31, Ö44, Ö49, Ö66, Ö78, Ö86, Ö87, Ö90, Ö99, Ö108, Ö110	15	13,4
Defterdeki yazıları	Ö7, Ö15, Ö20, Ö23, Ö30, Ö50, Ö53, Ö59, Ö77, Ö78, Ö79, Ö89, Ö92, Ö103	14	12,5
Okuldaki yazıları	Ö27, Ö32, Ö52, Ö59, Ö65, Ö66, Ö69, Ö83, Ö88, Ö91, Ö108, Ö111	12	10,7
Duvardaki yazıları	Ö11, Ö17, Ö24, Ö57, Ö63, Ö65,	10	8,9

	Ö73, Ö76, Ö85, Ö91		
Sınıftaki yazıları	Ö25, Ö61, Ö85, Ö109, Ö110, Ö111	6	5,4
İstiklal marşımızı	Ö13, Ö21, Ö53, Ö68, Ö69, Ö76	6	5,4
Andımızı	Ö13, Ö71, Ö72, Ö76, Ö97	5	4,5
Metinlerdeki yazıları	Ö68, Ö93, Ö95, Ö96, Ö97	5	4,5
Tabelalardaki yazıları	Ö58, Ö64, Ö69, Ö74, Ö82	5	4,5
Panolardaki yazıları	Ö20, Ö70, Ö109, Ö111	4	3,6
Ödevimdeki yazıları	Ö22, Ö23, Ö54, Ö91	4	3,6
Bakkaldaki yazıları	Ö39, Ö40, Ö41, Ö44	4	3,6
Bilgisayardaki yazıları	Ö18, Ö24, Ö84, Ö91	4	3,6
Sokaklardaki yazıları	Ö61, Ö82, Ö90, Ö91	4	3,6
Telefondaki yazıları	Ö18, Ö20, Ö46	3	2,7
Dergideki yazıları	Ö3, Ö81, Ö82	3	2,7
Arabaların üstündekileri yazıları	Ö8, Ö45, Ö46	3	2,7
Dolaptaki yazıları	Ö10, Ö11	2	1,8
Kapıdaki yazıları	Ö11, Ö58	2	1,8
Takvimdeki yazıları	Ö19, Ö39	2	1,8
Ev kapılarındaki yazıları	Ö22, Ö85	2	1,8
Sözlükteki yazıları	Ö38, Ö34	2	1,8
Marketteki yazıları	Ö65, Ö66	2	1,8
Dükkanlardaki yazıları	Ö75, Ö83	2	1,8
Evdeki yazıları	Ö108, Ö109	2	1,8
Gördüğüm her yazıyı	Ö41, Ö84	2	1,8
Eşyalardaki yazıları	Ö12	1	0,9
Karnemizdeki yazıları	Ö13	1	0,9
Afişlerdeki yazıları	Ö19	1	0,9
İnternetteki yazıları	Ö19	1	0,9
Şiirdeki yazıları	Ö21	1	0,9
Masaldaki yazıları	Ö21	1	0,9
Reklamlardaki yazıları	Ö30	1	0,9
Yazdığım yazıları	Ö33	1	0,9
Okulun dışındaki yazıları	Ö46	1	0,9
Şeritlerdeki yazıları	Ö49	1	0,9
Camdaki yazıları	Ö58	1	0,9
Minibüsteki yazıları	Ö64	1	0,9
Posterdeki yazıları	Ö83	1	0,9
Mektepteki yazıları	Ö83	1	0,9
Kutulardaki yazıları	Ö84	1	0,9
Mevsim şeridindeki yazıları	Ö86	1	0,9
Dersteki yazıları	Ö104	1	0,9
Köydeki yazıları	Ö109	1	0,9
Yerde bulduğum kâğıttaki yazıları	Ö112	1	0,9

Tablo 4.4. incelendiğinde “Nerde gördüğün yazıları okursun?” sorusuna öğrencilerin toplam 50 adet farklı cevaplar geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Kitaptaki yazılar (49 öğrenci, % 43,8); hikâyedeki yazılar (27 öğrenci, % 24,1); tahtadaki yazılar (26 öğrenci, % 23,2); televizyondaki yazılar (22 öğrenci, % 19,6); gazetede yazılar (16 öğrenci, % 14,3); öğretmenin verdiği kâğıttaki yazılar (15 öğrenci, % 13,4); defterdeki yazılar (14 öğrenci, % 12,5); okuldaki yazılar (12 öğrenci, % 10,7); duvardaki yazılar (10 öğrenci, % 8,9); sınıftaki yazılar; istiklal marşı (6’şar öğrenci, % 5,4); andımız; metinlerdeki yazılar; tabelalardaki yazılar (5’er öğrenci, % 4,5); panolardaki yazılar; ödevimdeki yazılar; bakkaldaki yazılar; bilgisayardaki yazılar; sokaklardaki yazılar (4’er öğrenci, % 3,6); telefondaki yazılar; dergideki yazılar; arabaların üstündekileri yazılar (3’er öğrenci, % 2,7); dolaptaki yazılar; kapıdaki yazılar; takvimdeki yazılar; ev kapılarındaki yazılar; sözlükteki yazılar; marketteki yazılar; dükkânlardaki yazılar; evdeki yazılar; gördüğüm her yazı (2’şer öğrenci, % 1,8); eşyalardaki yazılar; karnemizdeki yazılar; afişlerdeki yazılar; internetteki yazılar; şiirdeki yazılar; masaldaki yazılar; reklamlardaki yazılar; yazdığım yazılar; okulun dışındaki yazılar; şeritlerdeki yazılar; camdaki yazılar; minibüsteki yazılar; posterdeki yazılar; mektepteki yazılar; kutulardaki yazılar; mevsim şeridindeki yazılar; dersteki yazılar; köydeki yazılar; yerde bulduğum kâğıttaki yazılar (1’er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Nerde gördüğün yazıları okursun? Sorusuna verdikleri cevaplardan öğrencilerin daha çok günlük yaşamlarında sık sık karşılaştıkları araçları ve okul içinde kullanılan öğretim materyallerinin isimlerini verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan (panodaki yazıları, mevsim şeridindeki yazıları, okuldaki yazıları vb.) öğrencilerin, okuma yazma öğrenimleri sırasında okul ve sınıf panolarından yararlandıkları, bu materyallerin okuma yazma öğretimine katkı sağladığı çıkarımı yapılabilir. Ayrıca bu kadar çeşitli cevap vermeleri, okuma yazmanın öğrencilerin merak duygularını geliştirdiğini ve meraklarını giderebilmek için gördükleri her yazıyı okuduklarını düşündürebilir.

Ö18, Ö24, Ö84, Ö91 kodlu öğrencilerin “Bilgisayardaki yazıları.” ve Ö19 kodlu öğrencinin “İnternetteki Yazıları.” cevabı, öğrencilerin okuma eylemi için teknolojiyi kullandıklarını düşünmemize neden olabilir.

4.1.1.5. Öğrencilere Göre Okumanın Çeşitleri

Tablo 4.5.’te ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Sence okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin, “Sence okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okumanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hızlı okuma	Ö10, Ö17, Ö18, Ö20, Ö27, Ö30, Ö32, Ö42, Ö59, Ö61, Ö64, Ö65, Ö66, Ö68, Ö69, Ö70, Ö79, Ö82, Ö87, Ö97, Ö99, Ö100, Ö101, Ö105	24	21,4
Kitap okuma	Ö37, Ö40, Ö41, Ö44, Ö56, Ö57, Ö58, Ö86, Ö89, Ö95, Ö102, Ö104, Ö110, Ö112	14	12,5
Hikâye okuma	Ö15, Ö37, Ö39, Ö44, Ö56, Ö57, Ö58, Ö86, Ö102, Ö104, Ö107, Ö110	12	10,7
Yavaş okuma	Ö19, Ö43, Ö59, Ö61, Ö66, Ö70, Ö87, Ö99, Ö100, Ö101, Ö106, Ö107	12	10,7
Heceleyerek okuma	Ö50, Ö64, Ö66, Ö70, Ö79, Ö80, Ö81, Ö82, Ö83	9	8,0
Türkçe okuma	Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö29, Ö60, Ö63, Ö74	8	7,1
İngilizce okuma	Ö5, Ö12, Ö16, Ö60, Ö63, Ö74	6	5,4
Güzel okuma	Ö14, Ö19, Ö49, Ö69	4	3,6
Sessiz okuma	Ö1, Ö2, Ö24, Ö25	4	3,6
Arapça okuma	Ö4, Ö5, Ö60, Ö74	4	3,6
Tahtadan okuma	Ö88, Ö95, Ö103	3	2,7
Sayıları okuma	Ö9, Ö29, Ö112	3	2,7
Sesli okuma	Ö1, Ö2, Ö25	3	2,7
Her çeşit okuma vardır. Yazılar farklılaşınca okuma da farklılaşır.	Ö7, Ö53, Ö89	3	2,7
Harf okuma	Ö26, Ö31, Ö112	3	2,7
Harfleri birleştirerek	Ö28, Ö31, Ö94	3	2,7

okuma			
El yazısı okumak	Ö46, Ö78, Ö108	3	2,7
Harfleri birleştirmeden okuma	Ö28, Ö78	2	1,8
Bir seferde okuma	Ö8, Ö11	2	1,8
İçimizden okuma	Ö17, Ö85	2	1,8
Harfleri çıkararak okuma	Ö54, Ö55	2	1,8
Harfleri çıkarmadan okuma	Ö54, Ö55	2	1,8
Anneyle okuma	Ö71, Ö72	2	1,8
Öğretmen ile okuma	Ö71, Ö91	2	1,8
Düz yazıyı okuma	Ö78, Ö108	2	1,8
Teker teker okuma	Ö80, Ö94	2	1,8
Üniversitede okuma	Ö3	1	0,9
Orta okulda okuma	Ö3	1	0,9
Yabancı yazıyı okuma	Ö5	1	0,9
Yazıları okuma	Ö9	1	0,9
Şarkı okuma	Ö15	1	0,9
Anlayarak okuma	Ö20	1	0,9
İyi okuma	Ö20	1	0,9
Kelime okuma	Ö26	1	0,9
Dışından okuma	Ö30	1	0,9
Tersten okuma	Ö44	1	0,9
Lisede okuma	Ö45	1	0,9
1. sınıfı bitirip 2. Sınıfı okuma	Ö45	1	0,9
Yazarak okuma	Ö47	1	0,9
Bakarak okuma	Ö47	1	0,9
Harfleri öğrenerek okuma	Ö48	1	0,9
Harfleri bilmeden okuma	Ö48	1	0,9
Kötü okuma	Ö49	1	0,9
Hecelemeden okuma	Ö83	1	0,9
Öğrenerek okuma	Ö51	1	0,9
Alfabeyi okumak	Ö58	1	0,9
Atlayarak okuma	Ö68	1	0,9
Kendi kendine okuma	Ö72	1	0,9
Ezberden okuma	Ö79	1	0,9
Kolay okuma	Ö84	1	0,9
Bağıra bağıra okuma	Ö85	1	0,9
Kâğıttan okuma	Ö88	1	0,9
Bilgisayardan okuma	Ö89	1	0,9
Çok okuma	Ö90	1	0,9
Az okuma	Ö90	1	0,9
Anlatarak okuma	Ö91	1	0,9
Gerçek okuma (yalan söylemiyorlar)	Ö92	1	0,9

Oturarak okuma	Ö96	1	0,9
Ayakta okuma	Ö96	1	0,9
Atlamadan okuma	Ö97	1	0,9
Evde okuma	Ö98	1	0,9
Dışarıda okuma	Ö98	1	0,9
Dersi okumak	Ö103	1	0,9
Çözerek okuma	Ö111	1	0,9
Çizerek okuma	Ö111	1	0,9
Defter okuma	Ö112	1	0,9

Tablo 4.5. incelendiğinde “Sence okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna öğrencilerin toplam 66 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hızlı okuma (24 öğrenci, % 21,4); kitap okuma (14 öğrenci, % 12,5); hikaye okuma (12 öğrenci, % 10,7); yavaş okuma (12 öğrenci, % 10,7); heceleyerek okuma (9 öğrenci, % 8,0); Türkçe okuma (8 öğrenci, % 7,1); İngilizce okuma (6 öğrenci, % 5,4); güzel okuma; sessiz okuma; Arapça okuma (4’er öğrenci, % 3,6); tahtadan okuma; sayıları okuma; sesli okuma; her çeşit okuma vardır. Yazılar farklılaşınca okuma da farklılaşır; harf okuma; harfleri birleştirerek okuma; el yazısı okumak (3’er öğrenci, % 2,7); harfleri birleştirmeden okuma; bir seferde okuma; içimizden okuma; harfleri çıkararak okuma; harfleri çıkarmadan okuma; anneyle okuma; öğretmen ile okuma; düz yazıyı okuma; teker teker okuma (2’şer öğrenci, % 1,8); üniversitede okuma; orta okulda okuma; yabancı yazıyı okuma; yazıları okuma; şarkı okuma; anlayarak okuma; iyi okuma; kelime okuma; dışımdan okuma; tersten okuma; lisede okuma; 1.sınıfı bitirip 2. sınıfı okuma; yazarak okuma; bakarak okuma; harfleri öğrenerek okuma; harfleri bilmeden okuma; kötü okuma; hecelemeden okuma; öğrenerek okuma; alfabeyi okumak; atlayarak okuma; kendi kendine okuma; ezberden okuma; kolay okuma; bağıra bağıra okuma; kâğıttan okuma; bilgisayardan okuma; çok okuma; az okuma; anlatarak okuma; gerçek okuma (yalan söylemiyorlar); oturarak okuma; ayakta okuma; atlamadan okuma; evde okuma; dışarıda okuma; dersi okumak; çözerek okuma; çizerek okuma; defter okuma (1’er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma eylemini değişik biçimlerle nitelendirdikleri (yapılan materyale göre, okuma

eylemine yaptığı kişiye göre, okumayı yaptığı mekana göre, okurken çıkan sese göre, okuma eyleminin yapıldığı dile göre) görülmektedir. Öğrencilerin okumayı çeşitlendirirlerken de bu nitelermelerden yararlandıkları çıkarımı yapılabilir.

Ö4, Ö6, Ö12, Ö16, Ö29, Ö60, Ö63, Ö74 kodlu öğrencilerin “Türkçe okuma”, Ö5, Ö12, Ö16, Ö60, Ö63, Ö74 kodlu öğrencilerin “İngilizce okuma”, Ö4, Ö5, Ö60, Ö74 kodlu öğrencilerin “Arapça okuma” cevaplarından yola çıkarak, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dillerden haberdar oldukları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu öğrencilerin dilden dile okumanın değişebileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ö9, Ö29, Ö112 kodlu öğrencilerin “Sayıları okuma” cevabı öğrencilerin sadece yazıları değil sayılarında okunabileceğinin farkında olduklarını düşündürebilir. Ö3 kodlu öğrencinin “Üniversitede okuma.”, “Ortaokulda okuma.” cevapları ve Ö45 kodlu öğrencinin “Lisede okuma.”, “Birinci sınıfta bitirip ikinci sınıfta okuma” cevapları dikkat çekicidir. Öğrencilerin okuma kavramını sadece yazıları okuma olarak algılamadıklarını öğrenim göreceği okul türüne göre de okumayı çeşitlendirdikleri söylenebilir. Bu durum kavramların insan zihninde çeşitli şekillerle algılanabileceğinin bir kanıtı olabilir.

Ö111 kodlu öğrencinin “Çizerek okuma” cevabı, öğrencinin okurken kendince önemli olarak gördüğü yerlerin altını çizmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Beydoğan (2009)’ın “Öğrenciler okudukları metinde geçen önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırmak için renkli kalemler, çizme ve boyama takdirlerini daha fazla kullanarak, metnin düşünce örgüsünün dayandığı düşünceleri sorgulama ve metnin temasını zihinde imgeleştirme gibi bir dizi zihinsel taktikleri sık sık kullanmaktadırlar.” araştırma bulgusu Ö 111 kodlu öğrencinin “Çizerek okuma”dan kastıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.1.1.6. Öğrencilere Göre Yazmanın Çeşitleri

Tablo 4.6.'da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Sence yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin, “Sence yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Yazmanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
El yazısı	Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17, Ö25, Ö26, Ö30, Ö31, Ö42, Ö43, Ö46, Ö49, Ö52, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö62, Ö63, Ö69, Ö70, Ö73, Ö78, Ö79, Ö97, Ö101, Ö102, Ö104, Ö109, Ö110	32	28,6
Düz yazı	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö14, Ö15, Ö17, 25, Ö26, Ö29, Ö31, Ö49, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö62, Ö63, Ö69, Ö70, Ö78, Ö79, Ö82, Ö97, Ö101, Ö102, Ö103, Ö108, Ö109, Ö110	32	28,6
Güzel yazı	Ö8, Ö10, Ö20, Ö24, Ö30, Ö64, Ö66, Ö68, Ö78, Ö80, Ö86, Ö94, Ö99, Ö105, Ö107	15	13,4
Kötü yazma	Ö1, Ö2, Ö18, Ö68, Ö94, Ö99, Ö106, Ö107	8	7,1
Türkçe yazma	Ö5, Ö16, Ö27, Ö32, Ö50, Ö61, Ö63, Ö89	8	7,1
İngilizce yazma	Ö6, Ö16, Ö27, Ö32, Ö50, Ö60, Ö61, Ö63	8	7,1
Arapça yazma	Ö5, Ö49, Ö60, Ö89	4	3,6
Öğretmenin söylediklerini yazma	Ö44, Ö76, Ö91, Ö95	4	3,6
Rakam yazma	Ö17, Ö24, Ö51, Ö111	4	3,6
Yavaş yazma	Ö64, Ö65, Ö66, Ö100	4	3,6
Deftere yazma	Ö71, Ö77, Ö93, Ö96	4	3,6
Hızlı yazma	Ö59, Ö81, Ö100	3	2,7
Tahtaya yazma	Ö71, Ö88, Ö93	3	2,7
Kitaptan yazma	Ö40, Ö75, Ö91	3	2,7
Virgüle dikkat ederek yazma	Ö19, Ö21	2	1,8
Okuyarak yazma	Ö20, Ö85	2	1,8

Büyük harfle yazma	Ö23, Ö46	2	1,8
Küçük harfle yazma	Ö23, Ö46	2	1,8
Harfleri birleştirmeden yazma	Ö28, Ö87	2	1,8
İyi yazı	Ö1, Ö2	2	1,8
Heceleyerek yazma	Ö31, Ö81	2	1,8
Tahtadan yazma	Ö75, Ö95	2	1,8
Kitaba yazma	Ö77, Ö93	2	1,8
Bakarak yazma	Ö74, Ö98	2	1,8
Yabancı yazı	Ö56, Ö78	2	1,8
Metin yazma	Ö74, Ö76	2	1,8
Bitişik eğik yazı	Ö3	1	0,9
Bilgisayarda yazma	Ö12	1	0,9
Noktaya dikkat etmeden yazma	Ö18	1	0,9
Çizgiler arasına taşırmadan yazma	Ö22	1	0,9
Çizgiler arasına taşıyarak yazma	Ö22	1	0,9
Az yazma	Ö28	1	0,9
Çok yazma	Ö28	1	0,9
Hikayedeki yazıları yazma	Ö39	1	0,9
Ablamın söylediklerini yazma	Ö39	1	0,9
Yoktur	Ö41,	1	0,9
El, ela diyerek çoğalarak yazma	Ö45	1	0,9
Soğukta yazma	Ö47	1	0,9
Elimizi alıştırarak yazma	Ö47	1	0,9
Elimizi alıştırılmadan yazma	Ö47	1	0,9
Elimize yazma	Ö48	1	0,9
Herkesin yazısı farklı	Ö53	1	0,9
Anneye yazma	Ö72	1	0,9
Öğretmenle yazma	Ö72	1	0,9
Normal yazı yazma	Ö74	1	0,9
Eğik yazı	Ö82	1	0,9
Hiç görmediğimiz yazılar	Ö82	1	0,9
Kelime yazma	Ö83	1	0,9
Aklından yazma	Ö85	1	0,9
Resme yazma	Ö86	1	0,9
Bitişik yazma	Ö87	1	0,9
Kâğıda yazma	Ö88	1	0,9
Güzel yazı defterine yazma	Ö90	1	0,9
Matematik defterine yazma	Ö90	1	0,9
Yanlı yazma	Ö92	1	0,9
Doğru yazma	Ö92	1	0,9

Harfleri yazma	Ö111	1	0,9
----------------	------	---	-----

Tablo 4.6. incelendiğinde “Sence yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna öğrencilerin toplam 59 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: El yazısı (32 öğrenci, % 28,6); düz yazı (32 öğrenci, % 28,6); güzel yazı (15 öğrenci, % 13,4); kötü yazma (8 öğrenci, % 7,1); Türkçe yazma; İngilizce yazma (8’er öğrenci, % 7,1); Arapça yazma; öğretmenin söylediklerini yazma; rakam yazma; yavaş yazma; deftere yazma (4’er öğrenci, % 3,6); hızlı yazma; tahtaya yazma; kitaptan yazma (3’er öğrenci, % 2,7); virgüle dikkat ederek yazma; okuyarak yazma; büyük harfle yazma; küçük harfle yazma; harfleri birleştirmeden yazma; iyi yazı; heceleyerek yazma; tahtadan yazma; kitaba yazma; bakarak yazma; yabancı yazı; metin yazma (2’şer öğrenci, % 1,8); bitişik eğik yazı; bilgisayarda yazma; noktaya dikkat etmeden yazma; çizgiler arasına taşırmadan yazma; çizgiler arasına taşıyarak yazma; az yazma; çok yazma; hikâyedeki yazıları yazma; ablamın söylediklerini yazma; yoktur; el; ela diyerek çoğalarak yazma; soğukta yazma; elimizi alıştırarak yazma; elimizi alıştırılmadan yazma; elimize yazma; herkesin yazısı farklı; anneyle yazma; öğretmenle yazma; normal yazı yazma; eğik yazı; hiç görmediğimiz yazılar; kelime yazma; aklımdan yazma; resme yazma; bitişik yazma; kâğıda yazma; güzel yazı defterine yazma; matematik defterine yazma; yanlış yazma; doğru yazma; harfleri yazma (1’er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, yazma eylemini çeşitlendirirken yazma eylemini yazdıkları biçime, yazılan dile, yazılan nesneye, yazma eylemini birlikte yaptığı kişiye ve yazma eyleminin estetik görünüşüne göre çeşitlendirdikleri görülmektedir. Ö19, Ö21 kodlu öğrencilerin “Virgüle dikkat ederek yazma.” cevapları ve Ö18 kodlu öğrencinin “Noktaya dikkat etmeden yazma.” cevabı öğrencilerin bazı dil bilgisi kurallarının da farkında olduklarını düşünmemize neden olabilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazı yabancı dillerin olduğunu ve bu dillerin yazılarının da farklı olduğunu düşündükleri de söylenebilir. Ö53 kodlu öğrencinin “Herkesin yazısı farklı.” cevabı dikkat çekicidir. Öğrencinin, yazma eyleminin bireyden bireye göre değişeceğini düşündüğü çıkarımı da yapılabilir.

Ö28 kodlu öğrencinin “Çok yazma” ve “Az yazma” cevabı öğrencinin yazma eylemini az yazdığında sevdiği, çok yazdığında ise sevmediği düşüncesine ulaşılabilir. Bu durumun da ileride öğrencinin okuma ve yazma eylemine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabileceği ön görülebilir. Temizkan ve Sallabaş (2009)’ın “Öğrenciler okumaya yönelik olumlu; yazmaya yönelik ise orta düzeyde olumlu tutum geliştirmektedirler.” araştırma sonucu bu öngörüü destekler niteliktedir. Ayrıca “Çok yazma” cevabı öğretmenin, sınıfta yazma eylemine çok vakit ayırdığı, uzun yazılar yazdığı çıkarımına da neden olabilir. Bu çıkarımın; Kıbrıs (2008)’in “Okuma yazma becerilerin geliştirilmesi için sık sık uygulama yapılması gerekir.” araştırma önerisine, Tamar ve Tili (2006)’nin “Çok yazı yazan öğrenciler yazı yazma kavramını daha derinden yorumlayabilmektedir.” araştırma bulgusuna, Gertrude (1963)’nin “Yazı yazma ve kelimeleri tekrar tekrar yazma, öğrencileri ayrıntılara, benzerliklere ve farklılıklara, sıra dışı özelliklere dikkat etmeye zorlar, yazma eylemi okuma-yazmaya yeni başlayanların kelimelerin yapısını anlamasına yardımcı olur.” görüşüne dayanarak öğrencilerde olumlu özellikler yaratabileceği söylenebilir.

4.1.1.7. Öğrencilerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri

Tablo 4.7.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Çevrende okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun? Onlar için neler yapmak istersin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin, “Çevrende okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun? Onlar için neler yapmak istersin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin Okuma Yazma Bilmeyenler İçin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Okuma yazma öğretmeyi düşünürüm.	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö33, Ö35, Ö37, Ö38, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö48,	29	25,9

	Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö60, Ö65, Ö77, Ö84, Ö85, Ö90, Ö107, Ö109, Ö111		
Okula götürmeyi düşünürüm.	Ö5, Ö10, Ö31, Ö47, Ö71, Ö73, Ö75, Ö76, Ö77, Ö91, Ö108	11	9,8
Onlara üzüliyorum.	Ö1, Ö41, Ö44, Ö60, Ö66, Ö76, Ö88, Ö92, Ö103	9	8,0
Okuma yazmayı öğrenmesi gerektiğini düşünürüm.	Ö2, Ö27, Ö32, Ö57, Ö82	5	4,5
Yardım etmeliyiz, yardıma ihtiyacı var.	Ö94, Ö99, Ö105, Ö110	4	3,6
Okula neden gitmediğini düşünürüm.	Ö4, Ö5, Ö92	3	2,7
Annesine okula göndermesini söylemeyi düşünürüm.	Ö1, Ö2, Ö23	3	2,7
Tembel olduklarını düşünüyorum.	Ö56, Ö80, Ö106	3	2,7
Onlar fakir olurlar.	Ö72, Ö73	2	1,8
Yanıma gidip a,b öğretmeyi düşünürüm.	Ö18, Ö22	2	1,8
Bildiği yazıları yazdırmayı düşünürüm.	Ö19, Ö28	2	1,8
Derslerini yapmaya yardım ederim.	Ö39, Ö40	2	1,8
Kitap okumuyorlar.	Ö50, Ö102	2	1,8
Ailesinin parası olmadığından okutmamıştır.	Ö63, Ö71	2	1,8
Öğretmenini dinlememiştir.	Ö64, Ö65	2	1,8
Yol göstermeyi düşünürüm.	Ö3	1	0,9
Gelecekte öğreneceğini düşünürüm.	Ö6	1	0,9
Annemin babamın yardım edeceğini düşünürüm.	Ö9	1	0,9
Benim söylediklerimi tekrar ettirmeyi düşünürüm.	Ö13	1	0,9
Hikâyemi okuyarak heveslendiririm.	Ö14	1	0,9
Annemle beraber öğretmeyi düşünürüm.	Ö15	1	0,9
Bildiklerimi göstermeyi düşünürüm.	Ö17	1	0,9
Benim yazdıklarımı bakarak yazdırmayı düşünürüm.	Ö20	1	0,9
Sorular sormayı düşünürüm.	Ö21	1	0,9
Sınıfta kalmıştır.	Ö26	1	0,9
Ders yaptırmayı düşünürüm.	Ö34	1	0,9

Hikâye okumayı düşünürüm.	Ö36	1	0,9
Sayıları öğretmeyi düşünürüm.	Ö41	1	0,9
Kitap okutmayı düşünürüm.	Ö45	1	0,9
Hiçbir yazıyı okuyamazlar.	Ö48	1	0,9
Çalışmıyorlar hep oyun oynuyorlar.	Ö49	1	0,9
Anca geziyorlar.	Ö50	1	0,9
Çok kötü bir durum, derslerime yardım edemiyor.	Ö53	1	0,9
Sınıflarını geçip tembel kalmamalıdır.	Ö57	1	0,9
Bilgisizler.	Ö61	1	0,9
Meslek sahibi olamamışlardı.	Ö62	1	0,9
Hastaneye gidemiyorlardı.	Ö62	1	0,9
Arkadaşları onunla dalga geçmiştir.	Ö64	1	0,9
Keşke oda öğrense.	Ö66	1	0,9
Onunla dalga geçmem.	Ö66	1	0,9
Her şeyi öğretmek.	Ö68	1	0,9
El yazısı ve düz yazıyı öğretirim.	Ö69	1	0,9
Onlar para isterler.	Ö72	1	0,9
Onlar yiyecek isterler, harçlığımla yiyecek alırım.	Ö72	1	0,9
Onlara para verirler.	Ö73	1	0,9
Neden hala öğrenemediğini düşünürüm.	Ö74	1	0,9
Matematik yapamazlar.	Ö78	1	0,9
Problemleri çözemezler.	Ö79	1	0,9
Annesinin işlerini yapamazlar.	Ö81	1	0,9
Başkalarını tekrar eder.	Ö83	1	0,9
Resim yaptıklarını ders yapmadıklarını düşünürüm.	Ö86	1	0,9
Onlar yine bire gidecekler.	Ö87	1	0,9
Onlar kağıtları okuyamıyorlar.	Ö88	1	0,9
Kâğıda imza atamıyorlar.	Ö88	1	0,9
Okuldaki büyüklerin kursuna gitmesini isterdim.	Ö89	1	0,9
Bazı kitaplarımı veririm.	Ö98	1	0,9
Öğrenim görmemiştir.	Ö101	1	0,9
Ağlarlar.	Ö104	1	0,9
Öğretmenine söyledim.	Ö109	1	0,9

Tablo 4.7. incelendiğinde “Çevrende okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun? Onlar için neler yapmak istersin?”

sorusuna öğrencilerin toplam 59 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Okuma yazmayı öğretmeyi düşünürüm (29 öğrenci, % 25,9); okula götürmeyi düşünürüm (11 öğrenci, % 9,8); onlara üzülüyorum (9 öğrenci, % 8,0); okuma yazmayı öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum (5 öğrenci, % 4,5); yardım etmeliyiz yardıma ihtiyacı var (4 öğrenci, % 3,6); okula neden gitmediğini düşünürüm; annesine okula göndermesini söylemeyi düşünürüm; tembel olduklarını düşünüyorum (3'er öğrenci, % 2,7); onlar fakir olurlar; yanına gidip a,b öğretmeyi düşünürüm; bildiği yazıları yazdırmayı düşünürüm; derslerini yapmaya yardım ederim; kitap okumuyorlar; ailesinin parası olmadığından okutmamıştır; öğretmenini dinlememiştir (2'şer öğrenci, % 1,8); yol göstermeyi düşünürüm; gelecekte öğreneceğini düşünürüm; annemin babamın yardım edeceğini düşünürüm; benim söylediklerimi tekrar ettirmeyi düşünürüm; hikâyemi okuyarak heveslendiririm; annemle beraber öğretmeyi düşünürüm; bildiklerimi göstermeyi düşünürüm; benim yazdıklarımı bakarak yazdırmayı düşünürüm; sorular sormayı düşünürüm; sınıfta kalmıştır; ders yaptırmayı düşünürüm; hikâye okumayı düşünürüm; sayıları öğretmeyi düşünürüm; kitap okutmayı düşünürüm; hiçbir yazıyı okuyamazlar; çalışmıyorlar hep oyun oynuyorlar; anca geziyorlar; çok kötü bir durum; derslerime yardım edemiyor; sınıflarını geçip tembel kalmamalılar; bilgisizler; meslek sahibi olamamışlardır; hastaneye gidemiyorlardır; arkadaşları onunla dalga geçmiştir; keşke oda öğrense; onunla dalga geçmem; her şeyi öğretmek; el yazısı ve düz yazıyı öğretirim; onlar para isterler; onlar yiyecek isterler; harçlığımla yiyecek alırım; onlara para verirler; neden hala öğrenemediğini düşünürüm; matematik yapamazlar; problemleri çözemezler; annesinin işlerini yapamazlar; başkalarını tekrar eder; resim yaptıklarını ders yapmadıklarını düşünürüm; onlar yine bire gidecekler; onlar kağıtları okuyamıyorlar; kâğıda imza atamıyorlar; okuldaki büyüklerin kursuna gitmesini isterdim; bazı kitaplarımı veririm; öğrenim görmemiştir; ağlarlar; öğretmenine söyledim (1'er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma bilmeyenler hakkında genelde yardım sever bir tutum sergiledikleri, okuma yazma bilmeyenlere kendi veya çevresindekilerin yardımıyla okuma yazmayı

öğretmek istedikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca, okuma yazma bilmeyenlere duygusal yaklaştıkları, onları yardıma muhtaç olarak gördükleri, bazı şeylerin üstesinden gelemeyecekleri gibi düşüncelere sahip oldukları da savunulabilir.

“Okula götürmeyi düşünürüm. Okula neden gitmediğini düşünürüm. Onlar yine bire gidecekler.” cevapları öğrencilerin okuma yazma eyleminin okul dışında öğrenilemeyeceği, okuma yazma öğrenmek için okula gidilmesinin şart olduğu düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir. Ö72 ve Ö73 kodlu öğrencilerin, “Onlar fakir olurlar.” cevabı, öğrencilerin okuma yazmayla birlikte maddi imkânlarının daha iyi olacağına inandıkları çıkarımı yapılabilir.

“Onlar fakir olurlar.” ve “Ailesinin parası olmadığından okutmamıştır.” cevapları öğrencilerin okuma yazma öğrenememeyi maddi imkânlara bağladıklarını, eğer maddi imkanları olsalardı okula gideceklerini ve anne-babalarının ve öğretmenlerinin onun okuma yazma öğrenmesi için ayrıca çaba sarf edeceklerini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımı, Ahioğlu (2006)’nın “Sosyo-ekonomik düzey anne-babanın öğretmen ile ilişkilerine etki etmektedir.” araştırma bulgusunun desteklediği söylenebilir.

4.1.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Öğrencilerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?

Tablo 4.8.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantıda neler değişti?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantıda neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazmanın Öğrencilerin Hayatlarına Kattıkları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Önceden hikâye kitap okuyamıyordum, şimdi okuyorum.	Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö30, Ö35, Ö17, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö44, Ö53, Ö56, Ö91,	22	19,6

	Ö93		
Küçükken sadece oyun oynayabiliyordum, şimdi hem okuyabiliyorum hem de yazabiliyorum.	Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö41, Ö51, Ö53, Ö78, Ö81, Ö93, Ö94, Ö102, Ö104	14	12,5
Okula geliyorum	Ö34, Ö42, Ö77, Ö84, Ö87, Ö90, Ö92, Ö95, Ö96	9	8,0
Bir meslek sahibi olabiliriz.	Ö50, Ö82, Ö106, Ö107, Ö108, Ö111, Ö112	7	6,3
Çok hızlı okuyup, çok güzel yazabiliyorum.	Ö26, Ö59, Ö72, Ö79, Ö80, Ö109	6	5,4
Çalışkan oldum.	Ö27, Ö32, Ö70, Ö104, Ö105	5	4,5
Resim yapıyorum.	Ö17, Ö28, Ö38, Ö57	4	3,6
Bilgiler öğrendim.	Ö24, Ö30, Ö61, Ö62	4	3,6
Yaramazlık yapmıyorum.	Ö25, Ö29, Ö84	3	2,7
Çok mutlu oldum.	Ö41, Ö79, Ö82	3	2,7
Matematik öğrendim.	Ö20, Ö64, Ö80	3	2,7
Her şeyi öğrendim.	Ö29, Ö31	2	1,8
Büyüdüm.	Ö75, Ö108	2	1,8
Hiçbir şey değişmedi.	Ö54, Ö55	2	1,8
Şiirler okumaya başladım.	Ö15, Ö22	2	1,8
Okumam değişti.	Ö45, Ö48	2	1,8
Öğrenci oldum.	Ö62, Ö68	2	1,8
Hayatım güzelleşti, hayatımda kitaplar olmaya başladı.	Ö5	1	0,9
Bir yere gidemiyordum, şimdi gidebiliyorum.	Ö6	1	0,9
Sayıları öğrendim.	Ö11	1	0,9
Mesaj yazıyorum.	Ö18	1	0,9
Nokta, virgül koymayı öğrendim.	Ö21	1	0,9
Bilmediğim şeyleri öğrendim.	Ö23	1	0,9
Arabalar, motorlar, çocuklar değişti.	Ö28	1	0,9
Sorular çözebiliyorum.	Ö30	1	0,9
Bebeklerle oynamıyorum.	Ö33	1	0,9
Ablamın adını yazabiliyorum.	Ö39	1	0,9
Her şeyi okumak istiyorum.	Ö43	1	0,9
Arabalardaki yazıları okuyabiliyorum.	Ö46	1	0,9
Artık kitapların resimlerine bakmıyorum, okuyorum da.	Ö47	1	0,9
Ablamın yazdıklarını okuyabiliyorum.	Ö49	1	0,9
Öğrenemiyordum.	Ö52	1	0,9
Kitapları anlamaya başladım.	Ö56	1	0,9
Yazım değişti.	Ö58	1	0,9

Televizyon, gazete, pano yazılarını okuyorum.	Ö60	1	0,9
Türkçe öğrendim.	Ö64	1	0,9
Tabelaları okumaya başladım.	Ö65	1	0,9
Marketteki yazıları okumaya başladım.	Ö65	1	0,9
Toplama çıkarma yapmaya başladım.	Ö66	1	0,9
Arkadaşlar edindim.	Ö69	1	0,9
Öğretmenimle tanıştım.	Ö69	1	0,9
Büyüyünce ne olacağımız aklıma geldi.	Ö71	1	0,9
İyi bir şey olabiliriz.	Ö73	1	0,9
Çok daha eğlenceli oldu, bir şeyler daha öğrendim.	Ö74	1	0,9
Derslerimi biliyorum.	Ö78	1	0,9
Yaz tatili kazandım.	Ö83	1	0,9
Önceden bağıra bağıra okuyordum, şimdi içimden okuyorum.	Ö85	1	0,9
Dersler ve sıralar değişti.	Ö86	1	0,9
Parayı biliyorum, beni kandıramazlar, yalancılara inanmayız.	Ö88	1	0,9
Mezarda yazanları okuyabiliyorum.	Ö89	1	0,9
“Tüm dersler” kitabım oldu.	Ö98	1	0,9
Hayalim çoğaldı.	Ö100	1	0,9
Veteriner oldum.	Ö101	1	0,9
2. Sınıfa geçtim.	Ö110	1	0,9

Tablo 4.8. incelendiğinde “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantında neler değişti?” sorusuna öğrencilerin toplam 54 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Önceden hikâye kitap okuyamıyordum; şimdi okuyorum (22 öğrenci, % 19,6); küçükken sadece oyun oynayabiliyordum; şimdi hem okuyabiliyorum hem de yazabiliyorum (14 öğrenci, % 12,5); okula geliyorum (9 öğrenci; % 8,0); bir meslek sahibi olabiliriz (7 öğrenci, % 6,3); çok hızlı okuyup çok güzel yazabiliyorum (6 öğrenci, % 5,4); çalışkan oldum (5 öğrenci, % 4,5); resim yapıyorum; bilgiler öğrendim (4’er öğrenci, % 3,6); yaramazlık yapmıyorum; çok mutlu oldum; matematik öğrendim (3’er öğrenci, % 2,7); her şeyi öğrendim; büyüdüm; hiçbir şey değişmedi; şiirler okumaya başladım; okumam değişti; öğrenci oldum (2’şer öğrenci, % 1,8); hayatım güzelleşti; hayatımda kitaplar olmaya başladı; bir yere gidemiyordum; şimdi

gidebiliyorum; sayıları öğrendim; mesaj yazıyorum; nokta ve virgül koymayı öğrendim; bilmediğim şeyleri öğrendim; arabalar; motorlar; çocuklar değişti; sorular çözebiliyorum; bebeklerle oynamıyorum; ablamın adını yazabiliyorum; her şeyi okumak istiyorum; arabalardaki yazıları okuyabiliyorum; artık kitapların resimlerine bakmıyorum; okuyorum da; ablamın yazdıklarını okuyabiliyorum; öğrenemiyordum; kitapları anlamaya başladım; yazım değişti; televizyon; gazete; pano yazılarını okuyorum; Türkçe öğrendim; tabelaları okumaya başladım; marketteki yazıları okumaya başladım; toplama çıkarma yapmaya başladım; arkadaşlar edindim; öğretmenimle tanıştım; büyüyünce ne olacağımız aklıma geldi; iyi bir şey olabiliriz; çok daha eğlenceli oldu; bir şeyler daha öğrendim; derslerimi biliyorum; yaz tatili kazandım; önceden bağıra bağıra okuyordum; şimdi içimden okuyorum; dersler ve sıralar değişti; parayı biliyorum; beni kandıramazlar; yalancılara inanmayız; mezarda yazanları okuyabiliyorum; “tüm dersler” kitabım oldu; hayalim çoğaldı; veteriner oldum; 2. sınıfa geçtim (1’er öğrenci, % 0,9) şeklinde yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma öğrendikten sonra hayatlarına yeni aktiviteler girdiği görülmektedir. Kitap okumaları, okula gelmeleri, ders etkinliklerini yapabilmeleri, bilgiler öğrenmeleri ve çevresinde gördükleri yazıları okuyabilmelerinin onlara yeni heyecanlar kattığı düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin cevaplarından okuma yazma öğrenmeyle birlikte meraklarını gidermeye başladıkları çıkarımı yapılabilir. “Mezardaki, marketteki, arabalardaki yazıları okuyabiliyorum.” cevapları bu çıkarımı kanıtlar niteliktedir. “Meslek sahibi olabiliriz.” cevabı öğrencilerin “Okuma yazma gelecekte meslek sahibi olmamızı sağlar.” düşüncesine sahip oldukları çıkarımını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin bir takım gelişmelerin okuma yazmayla birlikte meydana geldiğini düşündükleri de görülmektedir. Örneğin okuma yazmayla birlikte arabalar, motorlar, çocuklar değişti cevabı bunu kanıtlar niteliktedir. Ö52 kodlu öğrencinin “Öğrenemiyordum.” cevabı öğrencinin okuma yazmayı bir öğrenme aracı olarak gördüğü çıkarımına neden olabilir.

“Kitapları anlamaya başladım.” cevabı öğrencilerin okuma yazma sürecinde zihinsel becerilerin de önemli olduğu, okunan bir yazının anlaşılmadığında öneminin olmadığı görüşünde oldukları, ayrıca öğrencilerin okuduğu bir yazıyı anlama çabasının içerisinde oldukları söylenebilir. Bu bulgunun, Beydoğan. (2009)’ın “Öğrenciler, metin temasını anlama ve metinde işlenen temayı ön yaşantılarıyla bütünleştirme aşamasında, metinle ilgili soruları cevaplandırma, metin temasını şekil ve resimlerle görselleştirme, metnin düşünce örgüsünün dayandığı düşünceleri sorgulama ve metnin temasını zihinde imgeleştirme gibi bir dizi zihinsel taktikleri sık sık kullanmaktadırlar.” araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

4.1.1.9. Öğrencilere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?

Tablo 4.9.’da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okuma Yazmanın Neden Olabileceği Kötülükler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Yok.	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö24, Ö25, Ö29, Ö27, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö42, Ö43, Ö44, Ö47, Ö51, Ö52, Ö53, Ö58, Ö59, Ö62, Ö71, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö76, Ö81, Ö82, Ö83, Ö93, Ö94, Ö96, Ö102, Ö103, Ö104, Ö110, Ö111, Ö112	50	44,6
Kötü yazmak	Ö39, Ö49, Ö54, Ö100, Ö101, Ö105, Ö106	7	6,3
Hızlı yazarak	Ö66, Ö68, Ö69, Ö70	4	3,6
Yanlış okuma	Ö2, Ö65, Ö78, Ö108	4	3,6

Yanlış yazma	Ö2, Ö4, Ö64, Ö108	4	3,6
Yazmamak okumamak	Ö85, Ö87, Ö92, Ö109	4	3,6
Sayfanın yırtılması	Ö3, Ö4	2	1,8
Karalama	Ö3, Ö4	2	1,8
Deftere kötü şeyler yazmak	Ö56, Ö60	2	1,8
Duvarlara yazı yazmak	Ö57, Ö63	2	1,8
Tembel olmak	Ö13	1	0,9
Telefonla yanlış yeri aramak	Ö18	1	0,9
Televizyonu kilitleyebiliriz	Ö19	1	0,9
Bilgisayarı bozabiliriz	Ö19	1	0,9
Bilgisayarda kötü bir yer açılabilir	Ö20	1	0,9
Kafamızın ağrması	Ö21	1	0,9
Yorulmamız	Ö22	1	0,9
Zorlayınca	Ö23	1	0,9
Küfür yazmak	Ö26	1	0,9
Soru sorulması, kafamı karıştırabilir	Ö28	1	0,9
Okuma yazma yaparken arkadaşımı yitmek	Ö31	1	0,9
Okuduğumuz şeyi unutmak	Ö40	1	0,9
Öğretmenimizin kızması	Ö41	1	0,9
Derslerimizi yanlış yapmak	Ö45	1	0,9
Güzel yazmamak	Ö46	1	0,9
Öğretmenimizin sözünü tutmamak	Ö48	1	0,9
Kafadan atarak yazmak	Ö50	1	0,9
Çalışmayarak	Ö55	1	0,9
Hırsızlık	Ö61	1	0,9
Kavga	Ö61	1	0,9
Kızarak	Ö77	1	0,9
Çocuklar hiç kötü bir şey yapamaz, söz dinlerler	Ö79	1	0,9
Arkadaşımın geç kalması	Ö80	1	0,9
Silgi bulamazsak yanlış yaparız, silgimiz biter	Ö84	1	0,9
Yamuk yazmak	Ö86	1	0,9
Yaşlı teyzenin ilacını yanlış alırsak yaşlı teyze ölebilir	Ö88	1	0,9
İnsanları kandırıp parasını alabiliriz	Ö89	1	0,9
Şikayet etmek	Ö90	1	0,9
Hikaye okumamak	Ö91	1	0,9
Kitabımızı açmamak	Ö92	1	0,9
Karnemizde zayıf olması	Ö95	1	0,9

Okuma yapanın yanında durulması	Ö97	1	0,9
Çizgiler arasını taşıyıp yazmak	Ö98	1	0,9
Kötü okumak	Ö99	1	0,9
Özenmeden yazmak	Ö107	1	0,9

Tablo 4.9. incelendiğinde “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna öğrencilerin toplam 45 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (50 öğrenci, % 44,6); kötü yazmak (7 öğrenci, % 6,3); hızlı yazarak (4 öğrenci, % 3,6); yanlış okuma (4 öğrenci, % 3,6); yanlış yazma (4 öğrenci, % 3,6); yazamamak ve okuyamamak (4 öğrenci, % 3,6); sayfanın yırtılması; karalama; deftere kötü şeyler yazmak; duvarlara yazı yazmak (2’şer öğrenci, % 1,8); tembel olmak; telefonla yanlış yeri aramak; televizyonu kilitleyebiliriz; bilgisayarı bozabiliriz; bilgisayarda kötü bir yer açılabilir; kafamızın ağrması; yorulmamız; zorlayınca; küfür yazmak; soru sorulması; kafamı karıştırabilir; okuma yazma yaparken arkadaşımı yitmek; okuduğumuz şeyi unutmak; öğretmenimizin kızması; derslerimizi yanlış yapmak; güzel yazamamak; öğretmenimizin sözünü tutmamak; kafadan atarak yazmak; çalışmayarak; hırsızlık; kavga; kızarak; çocuklar hiç kötü bir şey yapamaz; söz dinlerler; arkadaşımın geç kalması; silgi bulamazsak yanlış yaparız; silgimiz biter; yamuk yazmak; yaşlı teyzenin ilacını yanlış alırsak yaşlı teyze ölebilir; insanları kandırıp parasını alabiliriz; şikâyet etmek; hikâye okumamak; kitabımızı açmamak; karnemizde zayıf olması; okuma yapanın yanında durulması; çizgiler arasını taşıyıp yazmak; kötü okumak; özenmeden yazmak (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazmayı genelde kötü bir etkinlik olarak düşünmedikleri veya okuma yazmanın kötü bir takım şeylere yol açabileceği düşüncesine sahip olmadıkları, ancak kural dışı yazmayı (yamuk yazmak, çizgiler arasına taşıyıp yazmak), ders araç gereçlerinin zarar görmesini ve estetik açıdan güzel yazamamayı kötülük olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

“Hırsızlık”, “İnsanları kandırıp paralarını alabiliriz” cevapları öğrencilerin okuma yazmanın olumsuz aracılık yapabileceğinin farkında olduklarını düşünmemize neden olabilir.

4.1.1.10. Öğrenciler Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?

Tablo 4.10.’da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsın?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin Harfleri Unuttuklarında Yaptıkları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Öğretmenime sorarım.	Ö2, Ö8, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö42, Ö33, Ö35, Ö36, Ö43, Ö44, Ö45, Ö50, Ö57, Ö59, Ö63, Ö72, Ö78, Ö79, Ö80, Ö81, Ö82, Ö83, Ö84, Ö89, Ö91, Ö100, Ö101, Ö107	31	27,7
Kitabıma bakarım.	Ö11, Ö61, Ö74, Ö77, Ö84, Ö89, Ö97, Ö98, Ö109	9	8,0
Annem yardım eder.	Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö28, Ö30, Ö38, Ö71	9	8,0
Sınıftaki panoya bakarım.	Ö13, Ö37, Ö68, Ö69, Ö96, Ö102, Ö103	7	6,3
Defterime bakarım.	Ö20, Ö76, Ö77, Ö88, Ö104, Ö111	6	5,4
Düşünürüm.	Ö1, Ö17, Ö21, Ö25, Ö27, Ö88	6	5,4
Yanımdaki arkadaşşıma sorarım.	Ö41, Ö44, Ö65, Ö66, Ö85, Ö89	6	5,4
Alfabeye bakarım.	Ö4, Ö5, Ö53, Ö56, Ö60	5	4,5
Hatırlamaya çalışırım.	Ö6, Ö51, Ö65, Ö78, Ö92	5	4,5
Tahtaya bakarım.	Ö7, Ö92, Ö93, Ö99	4	3,6
Üzülürüm.	Ö51, Ö100, Ö101	3	2,7
Dayak yerim.	Ö54, Ö55, Ö87	3	2,7
Okuyamam.	Ö64, Ö87	2	1,8
Harf tablosuna bakarım.	Ö59, Ö84	2	1,8
Ağabeyime sorarım.	Ö34, Ö71	2	1,8
Ablam yardım eder.	Ö9, Ö71	2	1,8
Harflere bakarım.	Ö16, Ö92	2	1,8
Çok kızgın olurum.	Ö14, Ö26	2	1,8

Ağlarım.	Ö31, Ö51	2	1,8
Yanlış yaptığım yere bakarım.	Ö3	1	0,9
Babam yardım eder.	Ö9	1	0,9
Hikâyeme bakarım.	Ö94	1	0,9
Ders yapmayı bırakırım.	Ö14	1	0,9
Öğretmenimin dediğini yaparım.	Ö19	1	0,9
Dersten geri kalırım.	Ö22	1	0,9
Şaşırırım.	Ö23	1	0,9
Sorulara cevap veremeyiz.	Ö26	1	0,9
Annemin işi yarım kalır.	Ö28	1	0,9
Kafamdaki bilgileri kullanırım.	Ö29	1	0,9
Annemizi üzeriz.	Ö31	1	0,9
Önceki yazılara bakarım.	Ö39	1	0,9
Hiç olmadı.	Ö40	1	0,9
Öğretmenime unuttum derim.	Ö46	1	0,9
Sınıfta kalırız.	Ö47	1	0,9
Öğretmenimi üzerim.	Ö48	1	0,9
Öğretmenim tahtaya yazınca okuyamam.	Ö48	1	0,9
Afişlere bakarım.	Ö49	1	0,9
Duvardakilere bakarım.	Ö52	1	0,9
Öğretmenimiz tahtaya yazar.	Ö58	1	0,9
Harfleri sayarım.	Ö62	1	0,9
Tabelalardan öğrenmeye çalışırım.	Ö64	1	0,9
Televizyona bakarım.	Ö70	1	0,9
Yanlış okurum.	Ö73	1	0,9
Çantama bakarım.	Ö75	1	0,9
Büyük sınıflara sorarım.	Ö85	1	0,9
Bir daha okurum.	Ö86	1	0,9
Unuturum.	Ö87	1	0,9
Aklıma yazarım.	Ö88	1	0,9
Bana birisi öğretsin derim.	Ö90	1	0,9
Pencereye bakarım.	Ö95	1	0,9
Müdür yardımcısına sorarım.	Ö105	1	0,9
Müdüre sorarım.	Ö106	1	0,9
Kağıttan bakarım.	Ö108	1	0,9
Bilgisayardan bakarım.	Ö110	1	0,9

Tablo 4.10. incelendiğinde “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsın?” sorusuna öğrencilerin toplam 54 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Öğretmenime sorarım (31 öğrenci, % 27,7); kitabıma bakarım (9 öğrenci, % 8,0); annem yardım eder (9 öğrenci, % 8,0); sınıftaki panoya bakarım (7 öğrenci, % 6,3); defterime bakarım; düşünürüm; yanımdaki arkadaşşıma sorarım (6’şar öğrenci, % 5,4); alfabeye bakarım; hatırlamaya çalışırım (5’er öğrenci, % 4,5); tahtaya bakarım (4 öğrenci, % 3,6); üzülürüm; dayak yerim (3’er öğrenci, % 2,7); okuyamam; harf tablosuna bakarım; ağabeyime sorarım; ablam yardım eder; harflere bakarım; çok kızgın olurum; ağlarım (2’şer öğrenci, % 1,8); yanlış yaptığım yere bakarım; babam yardım eder; hikâyeme bakarım; ders yapmayı bırakırım; öğretmenimin dediğini yaparım; dersten geri kalırım; şaşırırım; sorulara cevap veremeyiz; annemin işi yarım kalır; kafamdaki bilgileri kullanırım; annemizi üzeriz; önceki yazılara bakarım; hiç olmadı; öğretmenime unuttum derim; sınıfta kalırız; öğretmenimi üzerim; öğretmenim tahtaya yazınca okuyamam; afişlere bakarım; duvardakilere bakarım; öğretmenimiz tahtaya yazar; harfleri sayarım; tabelalardan öğrenmeye çalışırım; televizyona bakarım; yanlış okurum; çantama bakarım; büyük sınıflara sorarım; bir daha okurum; unuturum; aklıma yazarım; bana birisi öğretsin derim; pencereye bakarım; müdür yardımcısına sorarım; müdüre sorarım; kâğıttan bakarım; bilgisayardan bakarım (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, çevrelerindeki bireylerden ve okuldaki öğretim materyallerinden etkili bir şekilde yararlandıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazma eylemini gerçekleştiremedikleri takdirde bazı olumsuzlukların onları beklediği düşüncesinde oldukları savunulabilir. “Üzülürüm, dayak yerim, çok kızgın olurum, ağlarım, dersten geri kalırım, sorulara cevap veremeyiz, sınıfta kalırız.” cevapları bunu kanıtlar niteliktedir. Ö54, Ö55, Ö87 kodlu öğrencilerin “Dayak yerim.” cevabı ayrıca öğrencilerin okuma yazma öğretiminde şiddete maruz kalabilecekleri korkusunun olduğu söylenebilir.

Ö28 kodlu öğrencinin “Annemin işi yarım kalır.” cevabı öğrenci eğer okuma yazma sırasında harfi unutursa annesinden yardım isteyeceği ve annesinin kendisine yardım etmesi sonucunda da annesinin kendi işlerini tamamlayamayacağı, şeklinde öğrencinin dolaylı olarak düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

Ö85 kodlu öğrencinin “Büyük sınıflara sorarım.” cevabı öğrencilerin üst sınıflardan yardım aldıklarını düşündürebilir ya da bu öğrencinin birleştirilmiş sınıfta öğrenim gördüğü düşüncesinden hareketle aynı sınıf içerisinde fakat üst sınıfta öğrenim gören öğrenciden yardım alacağı çıkarımı da yapılabilir.

“Öğretmenime sorarım.” ve “Öğretmenime unuttum derim.” cevapları okuma yazma öğretiminde öğrencilerin öğretmenlerinden yardım istemekte çekinmedikleri, ancak bu durumun öğretmenin stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde böyle olumlu bir etki yaratması öğrencilerin okuma yazma öğretimindeki performanslarını olumlu yönde etkileyecektir çıkarımı yapılabilir. Mary (1954)’in “Öğrenciye okumayı öğreten öğretmenin stiline öğrencinin okuma performansı üzerinde önemli ölçüde etkisi vardır.” araştırma bulgusu da bu çıkarımı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

4.1.1.11. Öğrencileri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler

Tablo 4.11.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuyup yazarken seni en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken seni en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazma Sırasında Öğrencileri Zorlayan Kızdıran Nedenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Arkadaşımın konuşması.	Ö2, Ö15, Ö26, Ö39, Ö50, Ö57, Ö58, Ö85	8	7,1

Harfi unutmak.	Ö13, Ö14, Ö26, Ö53, Ö59, Ö78	6	5,4
Kötü yazmak.	Ö16, Ö23, Ö63, Ö69, Ö72, Ö101	6	5,4
Arkadaşımın gürültü yapmasına.	Ö42, Ö46, Ö76, Ö91, Ö90, Ö112	6	5,4
Sınıfta dolaşıp bağırmaları.	Ö33, Ö41, Ö59, Ö108	4	3,6
Arkadaşımın bana dokunması.	Ö53, Ö56, Ö82, Ö83	4	3,6
Elimin yorulması.	Ö21, Ö74, Ö75	3	2,7
Yavaş okuma.	Ö30, Ö99, Ö107	3	2,7
Defterimin yırtılması.	Ö64, Ö66, Ö73	3	2,7
Birinin konuşması.	Ö4, Ö39, Ö104	3	2,7
Okuyamamak.	Ö1, Ö8, Ö43	3	2,7
Yanlış yazmak.	Ö1, Ö20, Ö47	3	2,7
Kötü okumak.	Ö99, Ö100	2	1,8
Ayağa kalkmak.	Ö102, Ö103	2	1,8
Heceleyerek okumak.	Ö106, Ö109	2	1,8
Televizyonun açık olması.	Ö4, Ö5	2	1,8
Sorular sorulması.	Ö6, Ö28	2	1,8
Çizgilere yamuk yazmak.	Ö12, Ö69	2	1,8
Yanlış yapmak.	Ö24, Ö27	2	1,8
Arkadaşlarımın ses çıkarması.	Ö36, Ö96	2	1,8
İzinsiz eşyamin alınmasına.	Ö45, Ö60	2	1,8
Arkadaşlarımın okuyamadığımda alay etmesi.	Ö51, Ö93	2	1,8
Bilmediğim şeyler.	Ö61, Ö62	2	1,8
Yazarken koluma dokunulması.	Ö77, Ö88	2	1,8
Birinin rahatsız etmesi.	Ö94, Ö95	2	1,8
Sayfanın yırtık olması.	Ö3	1	0,9
Radyonun açık olması.	Ö4	1	0,9
Deftere çay dökülmesi.	Ö7	1	0,9
İş buyrulması.	Ö9	1	0,9
Sayamadığıma.	Ö10	1	0,9
Yazamamak.	Ö11	1	0,9
Ödevimi yapamamak.	Ö14	1	0,9
Doğru dürüst okuyamamak.	Ö17	1	0,9
Kalemime vurulması.	Ö18	1	0,9
Unutmak.	Ö19	1	0,9
Başımın ağrması.	Ö22	1	0,9
İşime karışılmasına.	Ö25	1	0,9
Uzun yazılar.	Ö29	1	0,9
Yabancı yazılar.	Ö31	1	0,9
Arkadaşımın oyuna çağırması.	Ö34	1	0,9
Arkadaşlarımın dikkatimi dağıtması.	Ö35	1	0,9
Çabuk çabuk denmesi.	Ö37	1	0,9
Arkadaşımın yanımda durması.	Ö38	1	0,9

Ablamın şaşırtması.	Ö40	1	0,9
Yazarken silgimin olmamasına.	Ö41	1	0,9
Kalemimin bitmesine.	Ö44	1	0,9
Benimle birlikte arkadaşımın da okumasına.	Ö44	1	0,9
Zor harflerin olması.	Ö48	1	0,9
Arkadaşımın bana bakması.	Ö49	1	0,9
Arkadaşlarımın gülmesi.	Ö50	1	0,9
2. ve 3. sınıfların “Ohhh ne kötü” demesi.	Ö52	1	0,9
Kalemimin olmamasına.	Ö54	1	0,9
Annemin bağırması.	Ö55	1	0,9
Kelime ezberlemek.	Ö63	1	0,9
Kağıdımın yırtılmasına.	Ö65	1	0,9
Defterimin karalanması.	Ö68	1	0,9
Malzemelerime ellenmesine.	Ö70	1	0,9
Defterime su dökülmesi.	Ö71	1	0,9
Boş kalmak.	Ö72	1	0,9
Hiçbir şeye kızmıyorum.	Ö79	1	0,9
Harfleri bildiğim halde bilmiyor demeleri.	Ö81	1	0,9
Arkadaşımın bana takılmasına.	Ö92	1	0,9
Yazamıyorsun denilmesine.	Ö90	1	0,9
Yazarken “e” yapıyorum “l” gibi oluyor ona kızıyorum.	Ö89	1	0,9
Hikaye beni zorluyor.	Ö87	1	0,9
Annem sinirlendiriyor, yataktan kaldırıyor.	Ö87	1	0,9
Resimler beni yoruyor, çok kızıyorum.	Ö86	1	0,9
Yazmak beni zorluyor.	Ö85	1	0,9
Çok kalın kitaplar, hiç bitmiyor; onlar zorluyor.	Ö84	1	0,9
Öğretmenimizin kağıdı elimizden çekmesi.	Ö97	1	0,9
Hikâyemin yırtılması.	Ö98	1	0,9
Arkadaşlarımdan geride kalmak.	Ö107	1	0,9
Üzülme.	Ö110	1	0,9
Derse geç kalanlar.	Ö111	1	0,9

Tablo 4.11. incelendiğinde “Okuyup yazarken seni en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” sorusuna öğrencilerin toplam 74 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Arkadaşımın konuşması (8 öğrenci, % 7,1); harfî unutmak (6 öğrenci, % 5,4); kötü yazmak (6 öğrenci, % 5,4); arkadaşımın gürültü yapması (6 öğrenci, % 5,4); sınıfta dolaşp bağırmaları; arkadaşımın bana

dokunması (4'er öğrenci, % 3,6); elimini yorulması; yavaş okuma; defterimin yırtılması; birinin konuşması; okuyamamak; yanlış yazmak (3'er öğrenci, % 2,7); kötü okumak; ayağa kalkmak; heceleyerek okumak; televizyonun açık olması; sorular sorulması; çizgilere yamuk yazmak; yanlış yapmak; arkadaşlarımın ses çıkarması; izinsiz eşyaların alınmasına; arkadaşlarımın okuyamadığımda alay etmesi; bilmediğim şeyler; yazarken koluma dokunulması; birinin rahatsız etmesi (2'şer öğrenci, % 1,8); sayfanın yırtık olması; radyonun açık olması; deftere çay dökülmesi; iş buyrulması; sayamadığıma; yazamamak; ödevimi yapamamak; doğru dürüst okuyamamak; kalemime vurulması; unutmak; başımın ağrması; işime karışılmasına; uzun yazılar; yabancı yazılar; arkadaşımın oyuna çağırması; arkadaşlarımın dikkatimi dağıtması; çabuk çabuk denmesi; arkadaşımın yanımda durması; ablamın şaşırtması; yazarken silgimin olmamasına; kalemimin bitmesine; benimle birlikte arkadaşımın da okumasına; zor harflerin olması; arkadaşımın bana bakması; arkadaşlarımın gülmesi; 2. ve 3. sınıfların "Ohhh ne kötü" demesi; kalemimin olmamasına; annemin bağırması; kelime ezberlemek; kâğıdımın yırtılmasına; defterimin karalanması; malzemelerime ellenmesine; defterime su dökülmesi; boş kalmak; hiçbir şeye kızmıyorum; harfleri bildiğim halde bilmiyor demeleri; arkadaşımın bana takılmasına; yazamıyorsun denilmesine; yazarken "e" yapıyorum "l" gibi oluyor ona kızıyorum; hikâyeye beni zorluyor; annem sinirlendiriyor; yataktan kaldırıyor; resimler beni yoruyor; çok kızıyorum; yazmak beni zorluyor; çok kalın kitaplar; hiç bitmiyor; onlar zorluyor; öğretmenimizin kağıdı elimizden çekmesi; hikayemin yırtılması; arkadaşlarımdan geride kalmak; üzülmek; derse geç kalanlar (1'er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin harfleri yanlış yazma, güzel yazamama veya üstesinden gelememe gibi bazı korkularının olduğu, ayrıca öğrencilerin arkadaşları tarafından alay edilmeye kızdıkları çıkarımları yapılabilir. Okuma yazma sırasında öğrencilerin rahatsız edilmemeye büyük önem verdikleri de görülmektedir. "Arkadaşımın konuşması, arkadaşımın gürültü yapmasına, sınıfta dolaşıp bağırması, arkadaşımın bana dokunması, birinin konuşması, ayağa kalkmak, televizyonun açık olması, sorular sorulması, arkadaşlarımın ses çıkarması, birinin rahatsız etmesi, iş buyrulması, işime

karişilmesine, arkadaşımın oyuna çağırması, arkadaşlarımın dikkatimi dağıtması, arkadaşımın yanımda durması, ablamın şaşırtması, arkadaşımın bana bakması, arkadaşlarımın gülmesi, arkadaşımın bana takılmasına.” gibi cevapların sıklığı bunu kanıtlar niteliktedir.

Ö44 kodlu öğrencinin “Benimle birlikte arkadaşımın da okuması” cevabı dikkat çekicidir. Öğretmenin serbest okuma etkinliği sırasında yaptırdığı sesli okumanın öğrencilerin hoşuna gitmediği çıkarımı yapılabilir.

Ö29 kodlu öğrencinin “Uzun yazılar” cevabı öğrencilerin uzun yazıları okurken yoruldukları bunun sonucunda yanlış okuma ve yazma korkusunun oluşabileceği söylenebilir. Ayrıca, metin boyutunun uzaması, öğrencilerde okuma gücüne neden olabilir çıkarımı yapılabilir. Bu bulgunun, Zorbaz (2007)’ın araştırmasının “İlköğretimde metinlerin okunabilirlik düzeyleri kolaydır.” sonucuyla çeliştiği söylenebilir.

4.1.1.12. Öğrenciler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı? Neden?

Tablo 4.12.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğrencilerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrenciler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı? Neden?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hayır.	Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24, Ö25, Ö27, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö60, Ö62, Ö64, Ö65, Ö66, Ö68, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö76,	68	60,7

	Ö77, Ö78, 79, Ö80, Ö84, Ö85, Ö86, Ö87, Ö90, Ö91, Ö92, Ö93, Ö94, Ö95, Ö96, Ö97, Ö98, Ö99, Ö100, Ö101, Ö102, Ö103, Ö104, Ö109, Ö110, Ö111, Ö112		
Öğretmenimden dayak yemekten.	Ö2, Ö21, Ö23, Ö26, Ö58, Ö41, Ö44, Ö59, Ö89, Ö105, Ö106, Ö107	12	10,7
Okuyamamaktan.	Ö11, Ö28, Ö63, Ö88, Ö89	5	4,5
Annem babam döver diye.	Ö14, Ö28, Ö31, Ö54	4	3,6
Yanlış yapmaktan.	Ö10, Ö30, Ö61, Ö82	4	3,6
Yanlış yazmaktan.	Ö1, Ö3, Ö51	3	2,7
Güzel yazamamaktan.	Ö11, Ö69, Ö70	3	2,7
Yanlış okumaktan.	Ö1, Ö83	2	1,8
Düzgün yazamamaktan.	Ö4	1	0,9
Düzgün okumamaktan.	Ö4	1	0,9
Kekelemekten.	Ö5	1	0,9
Kötü yazmaktan.	Ö8	1	0,9
Yazamamaktan.	Ö21	1	0,9
Öğretmen söylerken geri kalmaktan.	Ö22	1	0,9
Sınıfta kalmaktan.	Ö28	1	0,9
Zorlanmaktan.	Ö29	1	0,9
Arkadaşımın bağırmasından korkuyorum.	Ö41	1	0,9
Bir harfi unutmaktan.	Ö44	1	0,9
Arkadaşlarımın bana gülmelerinden.	Ö52	1	0,9
Korkunç şeyler yazdığında (canavar,yılan).	Ö53	1	0,9
Aklıma kötü şeyler gelince.	Ö55	1	0,9
Duvara yazı yazmaktan.	Ö57	1	0,9
Okurken babam film açıyor ondan korkuyorum.	Ö71	1	0,9
Harfleri yapamamaktan.	Ö81	1	0,9
Canavardan, köpekten.	Ö108	1	0,9

Tablo 4.12. incelendiğinde “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun?” sorusuna öğrencilerin toplam 25 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (68 öğrenci, % 60,7); öğretmenimden dayak yemekten (12 öğrenci, % 10,7); okuyamamaktan (5 öğrenci, % 4,5); annem babam döver diye; yanlış yapmaktan (4’er öğrenci, % 3,6); yanlış yazmaktan; güzel yazamamaktan (3’er öğrenci, % 2,7); yanlış okumaktan (2 öğrenci, % 1,8);

düzgün yazamamaktan; düzgün okumamaktan; kekelemekten; kötü yazmaktan; yazamamaktan; öğretmen söylerken geri kalmaktan; sınıfta kalmaktan; zorlanmaktan; arkadaşımın bağırmasından korkuyorum; bir harfi unutmaktan; arkadaşlarımın bana gülmelerinden; korkunç şeyler yazdığında (canavar; yılan); aklıma kötü şeyler gelince; duvara yazı yazmaktan; okurken babam film açıyor ondan korkuyorum; harfleri yapamamaktan; canavardan; köpekten (1'er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma sırasında genellikle bir korku hissetmedikleri; fakat bazı öğrencilerde okuma yazma eylemini gerçekleştiremediği veya eksik gerçekleştirdiğinde öğretmeni ve ebeveynleri tarafından şiddete maruz kalmaktan korktukları çıkarımı yapılabilir.

“Yanlış yapmaktan, yanlış yazmaktan, harfleri yapamamaktan, düzgün yazamamaktan, düzgün okumamaktan, kötü yazmaktan, güzel yazamamaktan, yanlış okumaktan.” cevapları sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde aşırı kuralcı oldukları ve bu durumun öğrencilerde korku uyandırdığı çıkarımına neden olabilir. Ayrıca bu durumun gelecekte okuma yazmaya karşı öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine, okuma yazmayı sevilmeyen bir eylem olarak görmelerine neden olabileceği de söylenebilir. Bu bulgunun, Temizkan ve Sallabaş (2009)'ın araştırmalarının “Öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu; yazmaya yönelik ise orta düzeyde olumlu tutum geliştirmektedirler.” sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.1.1.13. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?

Tablo 4.13.'te ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı? Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Güzel yazıp okumak için olmalı.	Ö12, Ö19, Ö30, Ö31, Ö45, Ö46, Ö49, Ö50, Ö51, Ö82, Ö97, Ö101, Ö111	13	11,6
Hediye almak için olmalı.	Ö16, Ö25, Ö26, Ö71, Ö74, Ö75, Ö80, Ö85, Ö87, Ö88, Ö104, Ö107	12	10,7
Hızlı okumak için olmalı.	Ö21, Ö28, Ö31, Ö59, Ö65, Ö93, Ö94	7	6,3
Hayır, olmamalı çünkü: diğerlerinin üzülmemesi için, kıskanmamaları için, hak geçmemesi için, alamayanlar üzüldüğü için, okuma yazmanın ödülü olmadığı için.	Ö53, Ö56, Ö57, Ö60, Ö63, Ö102, Ö103	7	6,3
Çalışkan olmak için olmalı.	Ö27, Ö39, Ö54, Ö70, Ö91, Ö105	6	5,4
Okumak için olmalı.	Ö9, Ö52, Ö71, Ö72, Ö92	5	4,5
Çok okumak için olmalı.	Ö47, Ö62, Ö89	3	2,7
Okuma yarışını kazanmak için olmalı.	Ö66, Ö76, Ö81	3	2,7
Doğru okumak için olmalı.	Ö64, Ö83	2	1,8
Başarılı olan için olmalı.	Ö1, Ö90	2	1,8
Derslerini yapanlar için olmalı.	Ö3, Ö78	2	1,8
Ödülü alayım diye herkes çalışır.	Ö5, Ö58	2	1,8
Ödüllenen isterim.	Ö42, Ö44	2	1,8
Zor soruları çözebilmek için olmalı.	Ö21, Ö22	2	1,8
Çok güzel yazmak için olmalı.	Ö95, Ö98	2	1,8
Para kazanmak için olmalı.	Ö14, Ö72	2	1,8
Derslerimizi güzel yapmak için olmalı.	Ö8	1	0,9
Güzel saymak için olmalı.	Ö10	1	0,9
Derslerimizi doğru yapmak için.	Ö11	1	0,9
Mutlu olmak için.	Ö13	1	0,9
Her gün çalışmak için olmalı.	Ö13	1	0,9
Kitap kazanmak için olmalı.	Ö15	1	0,9
Doğru yazmak için olmalı.	Ö17	1	0,9
Daha çok çalışmak için olmalı.	Ö18	1	0,9
Okuma yazmanın gelişmesi için olmalı.	Ö20	1	0,9
Sorular çözmek için olmalı.	Ö23	1	0,9

Güzel yapmak için olmalı.	Ö24	1	0,9
Doğru yapmak için olmalı.	Ö29	1	0,9
İyi çalışmak için olmalı.	Ö48	1	0,9
Kurdele almak için olmalı.	Ö54	1	0,9
Karne almak için olmalı.	Ö55	1	0,9
Hak edenlere olmalı.	Ö61	1	0,9
Rakibimizi geçmek için olmalı.	Ö65	1	0,9
Olmalı, yoksa kimse bir şey yapmaz.	Ö68	1	0,9
Olmalı, çocuklar üzülmesinler diye.	Ö69	1	0,9
Öğretmen verirse olur.	Ö79	1	0,9
Sessiz durmak için olmalı.	Ö84	1	0,9
Oyuncakların çoğalması için olmalı.	Ö86	1	0,9
Okuma yazma yaptığım için olmalı.	Ö96	1	0,9
Uslu durmak için olmalı.	Ö99	1	0,9
Görevimizi yaptığımız için olmalı.	Ö106	1	0,9
Ödev yaptığımız için olmalı.	Ö108	1	0,9
Yeni olduğumuz için olmalı.	Ö109	1	0,9
Meslek sahibi olmak için olmalı.	Ö110	1	0,9

Tablo 4.13. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna öğrencilerin toplam 44 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Güzel yazıp okumak için olmalı (13 öğrenci, % 11,6); hediye almak için olmalı (12 öğrenci, % 10,7); hızlı okumak için olmalı (7 öğrenci, % 6,3); hayır olmamalı (7 öğrenci, 6,3); çalışkan olmak için olmalı (6 öğrenci, % 5,4); okumak için olmalı (5 öğrenci, % 4,5); çok okumak için olmalı; okuma yarışını kazanmak için olmalı (3’er öğrenci, % 2,7); doğru okumak için olmalı; başarılı olan için olmalı; derslerini yapanlar için olmalı; ödülü alayım diye herkes çalışır; ödüllenenmek isterim; zor soruları çözebilmek için olmalı; çok güzel yazmak için olmalı; para kazanmak için olmalı (2 öğrenci, % 1,7); derslerimizi güzel yapmak için olmalı; güzel saymak için olmalı; derslerimizi doğru yapmak için;mutlu olmak için; her gün çalışmak için olmalı; kitap kazanmak için olmalı; doğru yazmak için olmalı; daha çok çalışmak için olmalı; okuma yazmanın gelişmesi için olmalı; sorular çözmek için olmalı; güzel yapmak için olmalı; doğru yapmak için olmalı; iyi çalışmak için olmalı; kurdele almak için olmalı; karne almak için olmalı; hak edenlere olmalı; rakibimizi geçmek için olmalı;

olmalı; yoksa kimse bir şey yapmaz; olmalı; çocuklar üzülmesinler diye; öğretmen verirse olur; sessiz durmak için olmalı; oyuncakların çoğalması için olmalı; okuma yazma yaptığım için olmalı; uslu durmak için olmalı; görevimizi yaptığımız için olmalı; ödev yaptığımız için olmalı; yeni olduğumuz için olmalı; meslek sahibi olmak için olmalı (1'er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma öğrenirken ödülün olmasından yana oldukları; ancak ödülün bazı eylemleri yapanlar için ya da bazı eylemlerin daha etkili bir şekilde olması için verilmesini savundukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ödülün olmaması gerektiğini savunan öğrencilerin de duygusal yaklaştıkları ödül alamayan arkadaşların üzülmemeleri için ödülün olmaması gerektiğini savundukları çıkarımı da yapılabilir.

“Çalışkan olmak için olmalı, okuma yarışını kazanmak için olmalı, ödüllenenmek isterim, para kazanmak için olmalı, mutlu olmak için kurdele almak için olmalı, karne almak için olmalı, meslek sahibi olmak için olmalı, oyuncakların çoğalması için olmalı, hediye almak için olmalı” cevapları öğrencilerin okuma yazmayı araç olarak gördükleri çıkarımına neden olabilir.

4.1.1.14. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı? Niçin?

Tablo 4.14.'de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğrencilerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı? Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hayır, olmamalı çünkü: okuyoruz, kötü olduğu için, acıdığı için, çocuklar ağladıkları	Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö22, Ö23, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö51, Ö52, Ö70, Ö71, Ö75, Ö79,	27	24,1

İçin, ödül alanı görünce o da alacam diye çalışır, affetmeli bir daha yapmaz.	Ö80, Ö81, Ö82, Ö83, Ö89, Ö90, Ö92, Ö102, Ö103, Ö104, Ö109		
Yaramazlık yapanlara olmalı.	Ö29, Ö49, Ö64, Ö65, Ö76, Ö84, Ö85, Ö86, Ö87, Ö88, Ö95, Ö101	12	10,7
Şımarıklık yapanlara olmalı.	Ö57, Ö60, Ö72, Ö107	4	3,6
Yaramazlık yapmamak için olmalı.	Ö24, Ö53, Ö73, Ö74	4	3,6
Kötü yazmamak için olmalı.	Ö31, Ö100, Ö105, Ö111	4	3,6
Yanlış okumamak için olmalı.	Ö18, Ö19, Ö20, Ö66	4	3,6
Okuyamayanlara olmalı.	Ö26, Ö46, Ö88	3	2,7
Derslerimizi yapmamız için olmalı.	Ö3, Ö10, Ö13	3	2,7
Çok konuşanlara olmalı.	Ö59, Ö106	2	1,8
Ödevlerini yapmadıkları için olmalı.	Ö6, Ö16	2	1,8
Suçlu olanlara olmalı.	Ö25, Ö27	2	1,8
Yavaş okumamak için olmalı.	Ö19, Ö28	2	1,8
Hırsızlık yapanlara olmalı.	Ö30, Ö61	2	1,8
Başarısız olanlar için olmalı.	Ö1	1	0,9
Düzgün okumayanlara olmalı.	Ö4	1	0,9
Derslerine çalışmaları için olmalı.	Ö5	1	0,9
İzin almadıkları için olmalı.	Ö9	1	0,9
Doğruyu öğrenmek için olmalı.	Ö11	1	0,9
Öğretmenimizi dinlemek için olmalı.	Ö12	1	0,9
Doğru yazmak için olmalı.	Ö17	1	0,9
Atlayarak okumamak için olmalı.	Ö18	1	0,9
Kötü okumamak için olmalı.	Ö18	1	0,9
Kötü bir şey yapmamak için olmalı.	Ö21	1	0,9
Yazamayanlara olmalı.	Ö88	1	0,9
Karalamamak için olmalı.	Ö31	1	0,9
Derslerini yanlış yapanlara olmalı.	Ö45	1	0,9
Konuşanlara olmalı.	Ö50	1	0,9
Defteri kötü kullanmamak için olmalı.	Ö56	1	0,9
Ödevlerini yapmayanlara olmalı.	Ö58	1	0,9
Güzel okumak için olmalı.	Ö62	1	0,9
Çalışkan olmak için olmalı.	Ö63	1	0,9
Kitaplarına zarar verenlere olmalı.	Ö65	1	0,9
Kötülük yapmamak için olmalı.	Ö68	1	0,9
Akıllı durmaları için olmalı.	Ö69	1	0,9

Kötü şey yazanlara olmalı.	Ö78	1	0,9
Alay edenlere olmalı.	Ö93	1	0,9
Kavga etmemek için olmalı.	Ö94	1	0,9
Hiç çalışmayana olmalı.	Ö96	1	0,9
Harfleri birleştirmeleri için olmalı.	Ö97	1	0,9
Defterini yırtanlara olmalı.	Ö98	1	0,9
Güzel öğrenci olmak için olmalı.	Ö112	1	0,9

Tablo 4.14. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna öğrencilerin toplam 42 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (27 öğrenci, % 24,1); yaramazlık yapanlara olmalı (12 öğrenci, % 10,7); şımarıklık yapanlara olmalı (4 öğrenci, % 3,6); yaramazlık yapmamak için olmalı (4 öğrenci, % 3,6); kötü yazmamak için olmalı (4 öğrenci, % 3,6); yanlış okumamak için olmalı (4 öğrenci, % 3,6); okuyamayanlara olmalı; derslerimizi yapmamız için olmalı (3’er öğrenci, % 2,7); çok konuşanlara olmalı; ödevlerini yapmadıkları için olmalı; suçu olanlara olmalı; yavaş okumamak için olmalı; hırsızlık yapanlara olmalı (2’şer öğrenci, % 1,8); başarısız olanlar için olmalı; düzgün okumayanlara olmalı; derslerine çalışmaları için olmalı; izin almadıkları için olmalı; doğruyu öğrenmek için olmalı; öğretmenimizi dinlemek için olmalı; doğru yazmak için olmalı; atlayarak okumamak için olmalı; kötü okumamak için olmalı; kötü bir şey yapmamak için olmalı; yazamayanlara olmalı; karalamamak için olmalı; derslerini yanlış yapanlara olmalı; konuşanlara olmalı; defteri kötü kullanmamak için olmalı; ödevlerini yapmayanlara olmalı; güzel okumak için olmalı; çalışkan olmak için olmalı; kitaplarına zarar verenlere olmalı; kötülük yapmamak için olmalı; akıllı durmaları için olmalı; kötü şey yazanlara olmalı; alay edenlere olmalı; kavga etmemek için olmalı; hiç çalışmayana olmalı; harfleri birleştirmeleri için olmalı; defterini yırtanlara olmalı; güzel öğrenci olmak için olmalı (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma öğrenirken ceza olmaması gerektiğini savundukları görülmektedir. Ancak cezanın olmasını savunan öğrencilerin de genellikle olumlu eylemleri yapabilmek, başarabilmek için cezanın olması gerektiğini savundukları çıkarımı yapılabilir.

Örneğin: Yaramazlık yapmamak için olmalı, yanlış yazmamak için olmalı, yanlış okumamak için olmalı vb. cevaplar bu çıkarımı destekler niteliktedir.

4.1.1.15. Öğrenciler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?

Tablo 4.15.'te ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazmayı ne için kullanırlar?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğrencilerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırlar?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrenciler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Meslek sahibi olmak için.	Ö5, Ö31 Ö45, Ö48, Ö49, Ö62, Ö65, Ö73, Ö74, Ö78, Ö79, Ö81, Ö82, Ö83, Ö99, Ö100, Ö101, Ö103, Ö106, Ö107, Ö108, Ö109, Ö110	23	20,5
Öğrenmek için kullanırlar.	Ö1, Ö9, Ö13, Ö20, Ö31, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö49, Ö54, Ö55, Ö66, Ö80, Ö96	15	13,4
Doktor olmak için.	Ö18, Ö34, Ö46, Ö54, Ö71, Ö76, Ö77, Ö88, Ö91, Ö106	10	8,9
Öğretmen olmak için.	Ö18, Ö26, Ö27, Ö37, Ö55, Ö78, Ö90, Ö91	8	7,1
Çalışkan olmak için.	Ö9, Ö15, Ö52, Ö53, Ö56, Ö91, Ö104, Ö112	8	7,1
Bilgili olmak için.	Ö3, Ö24, Ö50, Ö61, Ö88, Ö111	6	5,4
Karnemizin iyi olması için.	Ö14, Ö68, Ö69, Ö70, Ö94, Ö97	6	5,4
Hikâye okumak için.	Ö21, Ö44, Ö60, Ö63	4	3,6
Polis olabilmek için.	Ö71, Ö76, Ö105	3	2,7
Hemşire olmak için.	Ö54, Ö77, Ö90	3	2,7
Her şeyi bilmek için.	Ö47, Ö64	2	1,8
Sınıfta kalmamak için.	Ö28, Ö83	2	1,8
Yazıları merak etmemek için.	Ö33, Ö35	2	1,8
Kocaman adam olmak için.	Ö91, Ö95	2	1,8
Büyüyüp adam olmak için.	Ö92, Ö102	2	1,8
Kitap okumak için.	Ö41, Ö89	2	1,8
Avukat olabilmek için.	Ö71, Ö72	2	1,8
Para kazanmak için.	Ö74, Ö91	2	1,8
Okulda olduğum için kullanıyorum.	Ö7, Ö87	2	1,8

Derslerimizin güzel olması için.	Ö19, Ö79	2	1,8
Tembel olmamak için.	Ö23, Ö86	2	1,8
Geleceğimiz için.	Ö1	1	0,9
Annem için.	Ö2	1	0,9
Babam için.	Ö2	1	0,9
Bir yere gitmek için.	Ö6	1	0,9
Atatürk öğrettiği için.	Ö25	1	0,9
Telefon numaralarını bilmek için.	Ö22	1	0,9
Ödül almak için.	Ö26	1	0,9
Üniversiteyi bitirmek için.	Ö26	1	0,9
Anne babamızı kurtarmak için.	Ö27	1	0,9
İstedığımızı yapabilmek için.	Ö29	1	0,9
Eğlenceli olduğu için.	Ö30	1	0,9
Okulu bitirmek için.	Ö36	1	0,9
Sınıf birincisi olmak için.	Ö15	1	0,9
Gördüğümüz yazıları okumak için.	Ö38	1	0,9
Öğretmenden dayak yememek için.	Ö40	1	0,9
Tembel olmamak için.	Ö40	1	0,9
Okula gitmek için.	Ö41	1	0,9
Bir şey okumak için.	Ö44	1	0,9
Yazı yazmak için.	Ö51	1	0,9
Öğretmenimizin astıklarını bilmek için.	Ö51	1	0,9
Andımızı ezberlemek için.	Ö56	1	0,9
İstiklal marşımızı okumak için.	Ö57	1	0,9
Zorlukları aşmak için.	Ö57	1	0,9
Yazıları okumak için.	Ö59	1	0,9
Gazete okumak için.	Ö63	1	0,9
Televizyon okumak için.	Ö63	1	0,9
Aklımıza girmesi için.	Ö64	1	0,9
Tankçı olmak için.	Ö75	1	0,9
Roketçi olabilmek için.	Ö75	1	0,9
Üniversiteye gitmek için.	Ö82	1	0,9
Köyümüzü korumak için.	Ö84	1	0,9
Hırsızları yakalamak için.	Ö84	1	0,9
Kimseyi öldürmemek için.	Ö84	1	0,9
İyi insan olmak için.	Ö85	1	0,9
Sokaktaki yazıyı okumak için.	Ö89	1	0,9
İnşaata gitmek için.	Ö91	1	0,9
Askere gitmek için.	Ö91	1	0,9
Öğretmenimin kızmaması için.	Ö93	1	0,9
Hızlı okumak için.	Ö95	1	0,9

Arkadaşlarının gülmemeleri için.	Ö110	1	0,9
----------------------------------	------	---	-----

Tablo 4.15. incelendiğinde “Okuma yazmayı ne için kullanırız?” sorusuna öğrencilerin toplam 61 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Meslek sahibi olmak için (23 öğrenci, % 20,5); öğrenmek için kullanırız (15 öğrenci, % 13,4); doktor olmak için kullanırız (10 öğrenci, % 8,9); öğretmen olmak için (8 öğrenci, % 7,1); çalışkan olmak için (8 öğrenci, % 7,1); bilgili olmak için; karnemizin iyi olması için (6’şar öğrenci, % 5,4); hikâye okumak için (4 öğrenci, % 3,6); polis olabilmek için; hemşire olmak için (3’er öğrenci, % 2,7) her şeyi bilmek için; sınıfta kalmamak için; yazıları merak etmemek için; kocaman adam olmak için; büyüüp adam olmak için; kitap okumak için; avukat olabilmek için; para kazanmak için; okulda olduğum için kullanıyorum; derslerimizin güzel olması için; tembel olmamak için (2’şer öğrenci, % 1,8); geleceğimiz için; annem için; babam için; bir yere gitmek için; Atatürk öğrettiği için; telefon numaralarını bilmek için; ödül almak için; üniversiteyi bitirmek için; anne babamızı kurtarmak için; istediğimizi yapabilmek için; eğlenceli olduğu için; okulu bitirmek için; sınıf birincisi olmak için; gördüğümüz yazıları okumak için; öğretmenden dayak yememek için; tembel olmamak için; okula gitmek için; bir şey okumak için; yazı yazmak için; öğretmenimizin astıklarını bilmek için; andımızı ezberlemek için; istiklal marşımızı okumak için; zorlukları aşmak için; yazıları okumak için; gazete okumak için; televizyon okumak için; aklımıza girmesi için; tankçı olmak için; roketçi olabilmek için; üniversiteye gitmek için; köyümüzü korumak için; hırsızları yakalamak için; kimseyi öldürmemek için; iyi insan olmak için; sokaktaki yazıyı okumak için; inşaata gitmek için; askere gitmek için; öğretmenimin kızmaması için; hızlı okumak için; arkadaşlarının gülmemeleri için (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma öğrenmeyi genellikle ileri de olmak istedikleri mesleklerle ilişkilendirdikleri çıkarımı yapılabileceği gibi, okuma yazmayı sevdiği kişiler için yaptıkları (babam için, annem için) çıkarımı da yapılabilir. Bu çıkarıma, ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde öğrencileriyle ilgilenmeleri, onlara

yardımcı olmaları neden olarak gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazmayı meraklarını gidermek için kullandıkları çıkarımı da yapılabilir.

Ö84 kodlu öğrencinin “Kimseyi öldürmemek için.” cevabı dikkat çekicidir. Bu cevaptan öğrencilerin, okuma yazmayı olumsuz davranışlardan sakınmak için kullandıkları ve kötü davranışlardan koruyucu olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

“Öğrenmek için kullanırız, çalışkan olmak için, bilgili olmak için” cevapları öğrencilerin okuma yazmayla birlikte çeşitli bilgiler öğrenerek; çalışkan, başarılı olma sıfatını almak istedikleri söylenebilir. Buradan öğrencilerin okuma yazmayla başarı kavramını ilişkilendirdikleri de söylenebilir. Bu bulgu John ve Gail (2009)’in “İlköğretim öğrencilerinin akademik başarıları, okuma yazma becerilerindeki başarıyla doğrudan orantılıdır.” araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir.

4.1.2. Öğrencilerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerden hareketle oluşturulan “Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.1.; sayfa: 139) göre öğrencilerin, okuma yazmanın birçok olumlu özellik kazandırıp, fayda sağlayacağı düşüncesinde olmalarına rağmen, olumsuz aracılık özelliğinin de olabileceği farkındalığına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin geçmişte okuma yazmanın hangi durumlarda nasıl öğretildiği hakkında verdikleri cevaplardan, öğrencilerin ebeveynlerinden etkilendikleri ve kendi öğrenimlerinden hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin: okul, öğretmen, kitap, heceleme, el yazısı, ödev vb. ile açıklanan kavramlar kendi öğrenimlerinden hareket ettiklerini doğrular niteliktedir. Öğrencilerin okuma yazmanın geçmişte öğretilmediği veya öğrenilemediği düşüncesinde oldukları da görülmektedir, bu nedenle öğrenciler okuma yazmanın öğrenilememesi durumuna sebepler

üretmişlerdir. Bu sebepleri belirtirlerken de öğrenciler genellikle imkânsızlıklar üzerinde durmuşlardır. Buradan öğrencilerin gelecekte okuma yazma öğretiminin, şu an ki öğretimden farklı olmayacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca bazı öğrenciler okuma yazmanın gelecekte olmayacağı unutulacağı ve herkesin hayatını kaybedeceği düşüncesinde oldukları da görülmektedir. Bu cevaplardan dini öğelerin öğrencileri etkilediği ve gelecek endişesi yaratabileceği çıkarımı da yapılabilir.

Öğrenciler okuma yazma öğretiminde ödülün ve cezanın olması gerektiğini nedenleriyle birlikte belirtmişlerdir. Öğrencilerde, okuma yazma öğreniminde olumlu davranışların ödül getireceği ve olumlu sonuçlar doğuracağı düşüncesi hâkimken, okuma yazma öğreniminde olumsuz davranışların cezaya sebep olduğunu ancak sonuçlarını olumlu olarak gördükleri çıkarımı da yapılabilir. Buradan öğrencilerin; öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden etkilendikleri çıkarımı yapılabilir; çünkü öğretmenlerin de, ebeveynlerin de ödül ve cezadan olumlu sonuçlar bekledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin, okuma yazma bilmeyen insanların bazı durumların üstesinden gelemeyeceği, sosyal yaşamlarında zorluklarla karşılaşabileceği ve yardıma ihtiyaçları olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler okuma yazma bilmeme yükünü sadece okuma yazma bilmeyen kişiye değil, ebeveynlerine ve maddi imkânlara da yükledikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazma bilemeyen insanlara yardıma hazır oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Öğrenciler okuma yazma sırasında ders araç-gereçlerinin zarar görmesini, sesleri unutmayı, hızlı yazmayı kötü birer durum olarak nitelendirmişlerdir. Bu belirtilen durumların yanı sıra, okuma yazma esnasında rahatsız edilmeye, kötü yazmaya, başka bir işe yönlendirilmeye, kural dışı yazmaya (iki satır dışına), uzun yazılara, psikolojik baskıya (çabuk çabuk denilmesi), vb. durumlara sinirlendikleri de görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazma öğreniminde bazı durumlardan korktukları görülmektedir. Öğrencilerin okuma yazma öğreniminde

korkmalarının nedeni ise öğretmenler olarak görülebilir; çünkü öğrencilerin belirttikleri korku nedenleri, bazı davranışları yaptıklarında bir cezayla karşılaşabileceklerini düşünmeleri olabilir, bu durum okuma yazma sırasında kötü olarak nitelendirdikleri davranışlar içinde geçerlidir.

Öğrencilerin harfleri unuttuklarında; çeşitli kişilerden yardım istedikleri, sınıf araç-gereçlerini kullandıkları, olumsuz bir davranışla karşılaşabileceğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin harfleri unuttuklarında, annelerinden yardım isteyecekleri ve annelerinin onlara yardım ederken işlerinden geri kalacakları gibi dolaylı düşüncelere sahip oldukları da görülmektedir.

Kavram haritasında, öğrencilerin okuma yazma denilince akıllarına okulla ilgili araç-gereçlerin geldiği, okuma yazmanın onlara bir takım olumlu nitelikler (eğitim, meslek, vb.) kazandıracağını düşündükleri ve öğrencilerin genellikle okulla ilgili materyalleri okudukları görülmektedir.

Öğrenciler; ebeveynlerde ve öğretmenlerde olduğu gibi okuma ve yazma eylemlerini birçok açıdan nitelendirmişler ve bu nitelendirmeleri okuma ve yazmanın çeşidi olarak görmüşlerdir.

4.1.3. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular

Örnek durumlarla öğrencilerin okuma yazmaya ilişkin yaşama dönük düşüncelerini bulmaya yönelik 5 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.1.3.1. Öğrencilere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?

Tablo 4.16.'da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sence bu şehirde neler olur?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sence bu şehirde neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Tembel olurlar.	Ö10, Ö15, Ö26, Ö27, Ö40, Ö44, Ö52, Ö54, Ö74, Ö85, Ö99, Ö100, Ö101, Ö109, Ö111, Ö112	16	14,3
Meslek sahibi olamazlardı.	Ö28, Ö45, Ö49, Ö58, Ö59, Ö65, Ö71, Ö107, Ö110	9	8,0
Hiçbir şey bilmezler.	Ö13, Ö29, Ö42, Ö66, Ö80, Ö97, Ö98	7	6,3
Onları kandırırılar.	Ö20, Ö56, Ö57, Ö75, Ö88	5	4,5
Hiçbir şey öğrenemezler.	Ö31, Ö51, Ö76	3	2,7
Herkes ağlardı.	Ö16, Ö39, Ö53	3	2,7
Öğretmen olamazlar.	Ö34, Ö68, Ö70	3	2,7
Ders yapamazlar.	Ö102, Ö106	2	1,8
Kötü bir hayat olurdu.	Ö3, Ö68	2	1,8
Temizlik olmaz.	Ö4, Ö72	2	1,8
Televizyondaki yazıları okuyamazlar.	Ö32, Ö36	2	1,8
Karışıklık olurdu.	Ö40, Ö50	2	1,8
Kimse okula gelmez.	Ö48, Ö108	2	1,8
Ellerine yüzlerine vururlar. Dayak	Ö54, Ö55	2	1,8

yerler.			
Okula gitmezler.	Ö71, Ö92	2	1,8
Kavga ederler.	Ö74, Ö89	2	1,8
Yeni okul yaparlar.	Ö90, Ö91	2	1,8
Karneleri zayıf olur.	Ö93, Ö96	2	1,8
Sıkılırlar, eve kapanırlar.	Ö1	1	0,9
Başka insanlarla anlaşamazlar.	Ö2	1	0,9
Birbirlerinin isimlerini unuturlar.	Ö3	1	0,9
Bir yere giderken doğru arabaya binemezler.	Ö3	1	0,9
Hayatları kötü geçer.	Ö5	1	0,9
İlacın kağıdını okuyamazlar.	Ö6	1	0,9
Kitap okuyamazlar.	Ö7	1	0,9
Dünya boş kalır.	Ö11	1	0,9
Hiç bir şey yapamazlardı.	Ö12	1	0,9
Okul çok pis olur.	Ö14	1	0,9
Üzülürler.	Ö17	1	0,9
Yemek yapamazlar.	Ö18	1	0,9
Simit satarlar.	Ö18	1	0,9
Renkleri karıştırırlar, taksiye binemezler.	Ö19	1	0,9
Parayı bilemezler.	Ö20	1	0,9
Hiçbir yere gidemezler.	Ö22	1	0,9
Resim yaparlar.	Ö24	1	0,9
Arkadaşlarıyla dalga geçerler.	Ö26	1	0,9
Okuma yazma işe yaramazdı.	Ö30	1	0,9
Yazıları merak ederler.	Ö35	1	0,9
Doktor olamazlar.	Ö36	1	0,9
Müdür olamazlar.	Ö38	1	0,9
Başka şehirden öğretmen gelir öğretir.	Ö41	1	0,9
Her şey biterdi.	Ö42	1	0,9
Mahvolurlardı.	Ö43	1	0,9
Küçükler onlardan öğrenemezler.	Ö46	1	0,9
Ödevimizi unuturuz.	Ö47	1	0,9
Cahil olurlardı.	Ö49	1	0,9
Kimse işine gidemez.	Ö58	1	0,9
Okuma yazma kursuna giderler.	Ö60	1	0,9
Zorluk ve sıkıntılar başlardı.	Ö61	1	0,9
Soruları cevaplayamazlar.	Ö62	1	0,9
Bir şey anlatamazlar.	Ö63	1	0,9
Her şey başkalarına sorarlar.	Ö64	1	0,9
Başkalarının sözünü dinlemezler.	Ö66	1	0,9
“Havuzda girmeyin” yazısını okuyamazlar, havuzda ölürler.	Ö69	1	0,9
Dağmık olurlar.	Ö72	1	0,9
Atatürk’ü, cumhuriyeti yeniden	Ö72	1	0,9

okurlar.			
Kuralları bilmezler.	Ö73	1	0,9
Fakir olurlar.	Ö75	1	0,9
Evsiz kalırız, aç kalırız.	Ö77	1	0,9
Borçlarını ödeyemezler.	Ö78	1	0,9
Hiçbir şey satamazlar.	Ö78	1	0,9
Adresleri karıştırırlar.	Ö79	1	0,9
Kötülerin dünyası kalır.	Ö84	1	0,9
Mahkemede okuyamazlar, hapse girerler.	Ö84	1	0,9
Para kazanamazlar.	Ö86	1	0,9
Atatürk'ün başına bağ olurlar.	Ö87	1	0,9
“Boyalı” yazısını okuyamazlar, üstleri boya olur.	Ö88	1	0,9
Dikkatsizlik olur. Çalışmayan çok para, çalışana az para verirler.	Ö89	1	0,9
Güzel resim yapmasını öğretiriz.	Ö91	1	0,9
Kendilerini suçlarlar.	Ö92	1	0,9
Sınıfta kalırlar.	Ö94	1	0,9
Heceleyerek okurlar.	Ö95	1	0,9
Çok çalışmaları gerekir.	Ö104	1	0,9
Polis olamazlar.	Ö105	1	0,9

Tablo 4.16. incelendiğinde “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sence bu şehirde neler olur?” sorusuna öğrencilerin toplam 74 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Tembel olurlar (16 öğrenci, % 14,3); meslek sahibi olamazlar (9 öğrenci, % 8,0); hiçbir şey bilmezler (7 öğrenci, % 6,3); onları kandırırlar (5 öğrenci, % 4,5); hiçbir şey öğrenemezler; herkes ağlardı; öğretmen olamazlar (3'er öğrenci, % 2,7); ders yapamazlar; kötü bir hayat olurdu; temizlik olmaz; televizyondaki yazıları okuyamazlar; karışıklık olurdu; kimse okula gelmez; ellerine yüzlerine vururlar; dayak yerler; okula gitmezler; kavga ederler; yeni okul yaparlar; karneleri zayıf olur (2'şer öğrenci, % 1,8); sıkılırlar; eve kapanırlar; başka insanlarla anlaşamazlar; birbirlerinin isimlerini unuturlar; bir yere giderken doğru arabaya binemezler; hayatları kötü geçer; ilacın kağıdını okuyamazlar; kitap okuyamazlar; dünya boş kalır; hiç bir şey yapamazlardı; okul çok pis olur; üzürlüler; yemek yapamazlar; simit satarlar; renkleri karıştırırlar; taksiye binemezler; parayı bilemezler; hiçbir yere gidemezler; resim yaparlar; arkadaşlarıyla dalga geçerler; okuma yazma işe yaramazdı; yazıları merak ederler; doktor olamazlar; müdür olamazlar; başka şehirden öğretmen gelir öğretir; her şey biterdi; mahvolurlardı; küçükler onlardan

öğrenemezler; ödevimizi unutturuz; cahil olurlardı; kimse işine gidemez; okuma yazma kursuna giderler; zorluk ve sıkıntılar başlardı; soruları cevaplayamazlar; bir şey anlatamazlar; her şey başkalarına sorarlar; başkalarının sözünü dinlemezler; “havuza girmeyin” yazısını okuyamazlar; havuzda ölürler; dağınık olurlar; Atatürk’ü, cumhuriyeti yeniden okurlar; kuralları bilmezler; fakir olurlar; evsiz kalırız; aç kalırız; borçlarını ödeyemezler; hiçbir şey satamazlar; adresleri karıştırırlar; kötülerin dünyası kalır; mahkemede okuyamazlar; hapse girerler; para kazanamazlar; Atatürk’ün başına bağ olurlar; “boyalı” yazısını okuyamazlar; üstleri boya olur; dikkatsizlik olur; çalışmayan çok para; çalışana az para verirler; güzel resim yapmasını öğretiriz; kendilerini suçlarlar; sınıfta kalırlar; heceleyerek okurlar; çok çalışmaları gerekir; polis olamazlar (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma bilen kişilerin olmadığı şehirde olabilecek durumları, genellikle normal hayatlarında karşılaşılabilecekleri olumsuzluklarla tasvir ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Buradan, öğrencilerin okuma yazmayı zorlukların üstesinden gelmek, ileride sahip olmak istedikleri mesleğe ulaşmak için bir araç olarak gördükleri çıkarımı da yapılabilir.

Ö13, Ö29, Ö42, Ö66, Ö80, Ö97, Ö98 kodlu öğrencilerin “Hiçbir şey bilemezler.” cevabı dikkat çekicidir. Bu öğrencilerin bilmek, öğrenmek, gelişmek için okuma yazmanın şart olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ö4 ve Ö72 kodlu öğrencilerin “Temizlik olmaz.” cevabı da dikkat çekicidir. Öğrencilerin hayat bilgisi derslerinde temizlik kuralları ile ilgili bilgiler edinmelerinden dolayı böyle bir cevap verdikleri, okuma yazma bilmezsek hayat bilgisi kitabımızdan temizlik kurallarını okuyamayız ve öğrenemeyiz düşüncesine sahip oldukları düşünülebilir.

Ö14 kodlu öğrencinin “Okul çok pis olur.” cevabı, öğrencinin okuma yazma bilinmediği takdirde okula gelinmeyeceği ve okulun kullanılmayacağı için pis olacağı düşüncesinde olduğu düşünülebilir.

Ö91 kodlu öğrencinin “Güzel resim yapmasını öğretiriz.” cevabı okuma yazmanın olmaması durumuna olumlu yaklaştığı, okuma yazma olmasa da dertlerimizi resimlerle anlatabiliriz düşüncesinde olduğu çıkarımı yapılabilir.

Tablo 4.17.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Okuma Yazma Yapılmadığında Olacaklar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Tembel oluruz.	Ö13, Ö15, E19, Ö22, Ö25, Ö28, Ö29, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö44, Ö48, Ö52, Ö54, Ö58, Ö59, Ö62, Ö85, Ö87, Ö89, Ö91, Ö92, Ö95, Ö96, Ö99, Ö100, Ö103, Ö104, Ö105, Ö109, Ö112	32	28,6
Hiçbir şey öğrenemeyiz.	Ö16, Ö28, Ö32, Ö55, Ö63, Ö65, Ö66, Ö69, Ö70, Ö71, Ö75, Ö76, Ö77, Ö88, Ö90, Ö111	16	14,3
Mesleksiz kalırız.	Ö5, Ö20, Ö45, Ö49, Ö61, Ö65, Ö66, Ö68, Ö88, Ö101, Ö107, Ö110	12	10,7
Sınıfta kalırız.	Ö9, Ö14, Ö23, Ö26, Ö52, Ö53, Ö56, Ö94, Ö102	9	8,0
Doktor olamayız.	Ö28, Ö34, Ö73, Ö106	4	3,6
Hiçbir şey bilemeyiz.	Ö42, Ö60, Ö97, Ö111	4	3,6
Karnemiz bir olur.	Ö54, Ö93, Ö96	3	2,7
Öğretmenimiz kızar.	Ö26, Ö51, Ö78	3	2,7
Sıkılırız.	Ö1, Ö11	2	1,8
Çalışkan olamayız.	Ö14, Ö21	2	1,8
Birinci olamayız.	Ö14, Ö79	2	1,8
Hikaye okuyamazlar.	Ö30, Ö80	2	1,8
Öğretmen olamayız.	Ö37, Ö73	2	1,8
Her şeyi merak ederiz.	Ö35, Ö36	2	1,8
Bilgi sahibi olamayız.	Ö49, Ö50	2	1,8
Derslerimizi yapamayız.	Ö78, Ö79	2	1,8
Temiz bir hayat olmaz.	Ö4	1	0,9
Hep oyun oynarız.	Ö12	1	0,9
Okula gelmeyiz.	Ö12	1	0,9
Mektup yazamayız.	Ö13	1	0,9
Yazmayı bilemezdik.	Ö17	1	0,9

Sorulan soruları anlayamayız.	Ö18	1	0,9
Bir yere giderken zorlanırız.	Ö24	1	0,9
Öğretmenimiz döver.	Ö28	1	0,9
Hiçbir şeyden haberimiz olmaz.	Ö27	1	0,9
Hiçbir şey olmayız.	Ö31	1	0,9
Memur olamayız.	Ö41	1	0,9
Cahil oluruz.	Ö43	1	0,9
Liseye gidemeyiz.	Ö46	1	0,9
Öğretmenimizin sorularını bilemeyiz.	Ö47	1	0,9
Babamız bize kızar.	Ö52	1	0,9
Kurdele takmazlar.	Ö55	1	0,9
Müdürün verdiği kağıdı okuyamayız.	Ö56	1	0,9
Bizi kandırırlar.	Ö57	1	0,9
Gazeteler, kitaplar boşuna gelir.	Ö60	1	0,9
Resim yapamayız.	Ö63	1	0,9
Sokakta kalırız.	Ö65	1	0,9
Öğretmen ceza verir.	Ö72	1	0,9
Okul diye bir şey olmaz.	Ö74	1	0,9
Allah bizi yaylaya göndermez.	Ö84	1	0,9
Para kazanamayız.	Ö86	1	0,9
Derslerinden geri kalırlar.	Ö98	1	0,9
Okumaları hızlanmaz.	Ö108	1	0,9

Tablo 4.17. incelendiğinde “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna öğrencilerin toplam 43 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Tembel oluruz (32 öğrenci, % 28,6); hiçbir şey öğrenemeyiz (16 öğrenci, % 14,3); mesleksiz kalırız (12 öğrenci, % 10,7); sınıfta kalırız (9 öğrenci, % 8,0); doktor olamayız (4 öğrenci, % 3,6); hiçbir şey bilemeyiz (4 öğrenci, % 3,6); karnemiz bir olur; öğretmenimiz kızar (3'er öğrenci, % 2,7); sıkılırız; çalışkan olamayız; birinci olamayız; hikâye okuyamazlar; öğretmen olamayız; her şeyi merak ederiz; bilgi sahibi olamayız; derslerimizi yapamayız (2'şer öğrenci, % 1,8); temiz bir hayat olmaz; hep oyun oynarız; okula gelmeyiz; mektup yazamayız; yazmayı bilemezdik; sorulan soruları anlayamayız; bir yere giderken zorlanırız; öğretmenimiz döver; hiçbir şeyden haberimiz olmaz; hiçbir şey olmayız; memur olamayız; cahil oluruz; liseye gidemeyiz; öğretmenimizin sorularını bilemeyiz; babamız bize kızar; kurdele takmazlar; müdürün verdiği kâğıdı okuyamayız; bizi kandırırlar; gazeteler; kitaplar boşuna gelir; resim yapamayız; sokakta kalırız; öğretmen ceza verir; okul diye

bir şey olmaz; Allah bizi yaylaya göndermez; para kazanamayız; derslerinden geri kalırlar; okumaları hızlanmaz (1'er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, Okuma yazma yapmazsak neler olur? Sorusuna verdikleri cevaplar, "Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse bu şehirde neler olur?" sorusuna verdikleri cevaplarla paralellik göstermektedir. Öğrencilerin okuma yazmayı genellikle sınıftaki başarılarıyla ve ileride olmak istedikleri mesleklerle ilişkilendirdikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin verdikleri cevaplardan okuma yazma yapılmadığında günlük hayatlarının aksayacağı ve sosyal yaşamda olumsuzlukların kendilerini beklediği düşüncesine sahip oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Ö1, Ö11 kodlu öğrencilerin "Sıkılırız." cevabı, öğrencilerin sınıftaki etkinliklerden zevk aldıkları çıkarımına neden olabilir. Öğrencilerin eğer sınıfta okuma yazma yapmazlarsa boş boş oturacaklarını düşündükleri söylenebilir.

Ö14 ve Ö79 kodlu öğrencilerin "Birinci olamayız." cevabı öğrencilerin okuma yarışıyla bağ kurduklarını düşündürebilir. Okuma yazma olmazsa okuma yarışı da olmaz, o halde biz de birinci olamayız düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Buradan, öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde rekabetçi bir tutum sergiledikleri çıkarımı da yapılabilir.

Ö28 kodlu öğrencinin "Öğretmenimiz döver." ve Ö72 kodlu öğrencinin "Öğretmenimiz ceza verir." cevapları öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde öğrencilere şiddet uyguladığı ya da öğrencileri çevresindekilerin "Öğretmenin seni döver." şeklinde korkutmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Ö84 kodlu öğrencinin "Allah bizi yaylaya göndermez." cevabı öğrencinin okuma yazmayı sevdiği bir etkinlik için şart olarak gördüğü çıkarına neden olabilir. Olumlu olarak gördüğü bu etkinlik yapılmadığı takdirde Allah tarafından cezalandırılarak çok sevdiği yer olan yaylaya Allah'ın göndermeyeceği inancında olduğu söylenebilir.

4.1.3.2. Öğrenciler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?

Tablo 4.18.'de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Senden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırman istense nasıl ayırırsın?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.18. Öğrencilerin, “Senden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırman istense nasıl ayırırsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrenciler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Kitaptan yazılar okuturum.	Ö4, Ö5, Ö10, Ö14, Ö18, Ö22, Ö24, Ö31, Ö37, Ö40, Ö44, Ö45, Ö54, Ö55, Ö58, Ö59, Ö60, Ö61, Ö62, Ö71, Ö73, Ö84, Ö89, Ö95, Ö101, Ö105, Ö108, Ö112	28	25,0
Yazı yazdırırım.	Ö17, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö31, Ö42, Ö43, Ö46, Ö52, Ö54, Ö63, Ö91	13	11,6
Sen okuma yazma biliyor musun? diye sorarım.	Ö2, Ö11, Ö19, Ö47, Ö48, Ö49, Ö90, Ö92, Ö93	9	8,0
Sorular sorarım.	Ö3, Ö6, Ö8, Ö12, Ö27, Ö30, Ö65, Ö66, Ö68, Ö69	9	8,0
Harfleri sorarım.	Ö13, Ö23, Ö32, Ö77, Ö78, Ö79, Ö88, Ö94, Ö96	9	8,0
Hikaye okuturum.	Ö15, Ö36, Ö63, Ö85, Ö102, Ö104	6	5,4
Gözünden anlarım.	Ö57, Ö64, Ö66, Ö74, Ö77	5	4,5
Sayıları sorarım.	Ö21, Ö25, Ö42	3	2,7
Ders sorarım.	Ö34, Ö38	2	1,8
Gazete okuyamazsa anlarım.	Ö97, Ö98	2	1,8
Arkadaşlarına Sorarım, Biliyor mu? Diye.	Ö41, Ö86	2	1,8
Okula gidip gitmediklerini sorarım.	Ö16	1	0,9
Toplama işlemi sorarım.	Ö20	1	0,9
Hep annesine sorarsa, o zaman anlarız.	Ö35	1	0,9
Tembel-çalışkan diye ayırırım.	Ö39	1	0,9
İhtiyarlar bilemezler.	Ö50	1	0,9
Okumasını takip ederim.	Ö53	1	0,9
Kurdelesinden anlarım.	Ö56	1	0,9
Öğretmenine sorarım.	Ö70	1	0,9
Panoyu okuturum.	Ö72	1	0,9

Okula götürür tahtayı okuturum.	Ö76	1	0,9
Matematik sorarım.	Ö80	1	0,9
Annelerine sorarım.	Ö87	1	0,9
Adını yaz derim.	Ö99	1	0,9
Duvardaki yazıyı okuturum.	Ö100	1	0,9
Derslerine bakarım.	Ö103	1	0,9
Yüzlerinden, bilmeyenler üzgün olur.	Ö106	1	0,9
Okuma yarışı yaptırırım.	Ö107	1	0,9
Bilmeyen kavga eder.	Ö109	1	0,9
Erkekler bilir, kızlar bilmez.	Ö110	1	0,9
Defterine söyler yazdırırım.	Ö111	1	0,9

Tablo 4.18. incelendiğinde “Senden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırman istense nasıl ayırırsın?” sorusuna öğrencilerin toplam 31 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Kitaptan yazılar okuturum (28 öğrenci, % 25,0); yazı yazdırırım (13 öğrenci, % 11,6); sen okuma yazma biliyor musun? diye sorarım (9 öğrenci, % 8,0); sorular sorarım (9 öğrenci, % 8,0); harfleri sorarım (9 öğrenci, % 8,0); hikâye okuturum (6 öğrenci, % 5,4); gözünden anlarım (5 öğrenci, % 4,5); sayıları sorarım (3 öğrenci, % 2,7); ders sorarım; gazete okuyamazsa anlarım; arkadaşlarına sorarım; biliyor mu? diye (2’şer öğrenci, % 1,8); okula gidip gitmediklerini sorarım; toplama işlemi sorarım; hep annesine sorarsa; o zaman anlarız; tembel-çalışkan diye ayırırım; ihtiyarlar bilemezler; okumasını takip ederim; kurdelesinden anlarım; öğretmenine sorarım; panoyu okuturum; okula götürür tahtayı okuturum; matematik sorarım; annelerine sorarım; adını yaz derim; duvardaki yazıyı okuturum; derslerine bakarım; yüzlerinden; bilmeyenler üzgün olur; okuma yarışı yaptırırım; bilmeyen kavga eder; erkekler bilir; kızlar bilmez; defterine söyler yazdırırım (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma bilenlerle bilmeyenleri ayırt etmek için okulda yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerini kullanacakları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğrencilerin, okuma yazma bilip bilmemeyi yaşa, cinsiyete, yüz ifadesine göre anlayacakları düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir.

“Gözünden anlarım.”, “Yüzlerinden, bilmeyenler üzgün olurlar.” cevapları öğrencilerin okuma yazma bilenlerin fiziksel görünüşlerinin farklı olacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ö20 kodlu öğrencinin “Sayıları sorarım.” ve Ö80 kodlu öğrencinin “Matematik sorarım” cevapları öğrencilerin, “Matematik bilen birisi okula gitmiştir, okula gidenler de okuma yazma biliyordur.” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Ö16 kodlu öğrencinin “Okula gidip gitmediklerini sorarım.” cevabı da aynı paralellikte olduğu düşünülebilir. Okulu okuma yazmanın öğretildiği yer olarak düşündükleri söylenebilir.

Ö50 kodlu öğrencinin “İhtiyarlar bilemezler.” cevabı öğrencilerin okuma yazmayı yaşla da ilişkilendirdiklerini düşündürebilir. Öğrencide böyle bir düşüncenin oluşmasında okul arkadaşlarının genç olması ya da çevresindeki yaşlı bireylerin okuma yazma bilmemesi olabilir.

Ö110 kodlu öğrencinin “Erkekler bilir, kızlar bilmez.” cevabı öğrencilerin okuma yazmayı cinsiyetle de ilişkilendirdiklerini düşündürebilir. Böyle bir düşüncenin oluşmasında çevresindekilerin kız çocukları zorunlu eğitimden sonra okuldan almaları ve üst öğrenime göndermemeleri ya da çevresinde bulunan bayanların okuma yazma bilmemesi olduğu düşünülebilir.

4.1.3.3. Öğrencilere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?

Tablo 4.19.’da ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Bir yer düşün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin, “Bir yer düşün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Güzel bir hayat olurdu.	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö16, Ö21, Ö25, Ö40, Ö51, Ö58, Ö68, Ö69, Ö78, Ö92, Ö100, Ö101, Ö102,	20	17,9

	Ö103, Ö104, Ö111		
Çalışkan olurlar.	Ö26, Ö28, Ö38, Ö39, Ö44, Ö47, Ö54, Ö55, Ö56, Ö58, Ö63, Ö76, Ö85, Ö86, Ö90, Ö99, Ö105, Ö107	18	16,1
Mesleklerini bulurlardı.	Ö5, Ö17, Ö22, Ö45, Ö50, Ö59, Ö60, Ö61, Ö65, Ö66, Ö72, Ö73, Ö103, Ö108, Ö112	15	13,4
Mutlu bir yaşam olurdu.	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö24, Ö41, Ö70, Ö78	10	8,9
Her şeyi öğrenirler.	Ö13, Ö48, Ö53, Ö64, Ö75, Ö77, Ö102	7	6,3
Doktor olurlar.	Ö26, Ö28, Ö31, Ö37, Ö73, Ö88	6	5,4
Karneleri beş olurdu.	Ö54, Ö55, Ö93, Ö94, Ö95, Ö96	6	5,4
Kimse okula gelmezdi Okumaları geri kalırdı.	Ö56, Ö57, Ö97, Ö98	4	3,6
Herkes istediği işi yapabilir.	Ö18, Ö71, Ö79, Ö80	4	3,6
Yazıları merak edemezler.	Ö32, Ö35, Ö36	3	2,7
Öğretmen olurlar.	Ö28, Ö34, Ö52	3	2,7
Herkes birbirine yardım ederdi.	Ö42, Ö65	2	1,8
Herkes bilgiyle dolardı.	Ö29, Ö61	2	1,8
Eğlenceli olur, tatilde hep beraber oynarız Okuma yarışması yapardık.	Ö84, Ö89	2	1,8
Temiz olurlar.	Ö4, Ö55	2	1,8
Sınıfta kalmazlar.	Ö9	1	0,9
Herkes kimseye öğretmek zorunda kalmazdı.	Ö12	1	0,9
Herkes sınıf birincisi olur.	Ö14	1	0,9
Sınavları kazanırlar.	Ö15	1	0,9
Herkes çalışkan olur.	Ö19	1	0,9
Sorulara cevap verebilirler.	Ö20	1	0,9
Öğretmenler zorlanırdı.	Ö23	1	0,9
Hemşire olurlar.	Ö88	1	0,9
Hâkim olabilirler.	Ö31	1	0,9
Polis olurlar.	Ö73	1	0,9
Müdür olurlar.	Ö34	1	0,9
Hayatlarını kurtarırlardı.	Ö27	1	0,9
İnsanlar çok çalışkan olurlardı.	Ö29	1	0,9
Annelerine hikaye anlatırlar.	Ö30	1	0,9
İyi olurdu.	Ö43	1	0,9
Televizyondaki yazıları okurlar.	Ö46	1	0,9
Madalya kazanırlar.	Ö47	1	0,9
Herkes okula giderdi.	Ö48	1	0,9
Zor durumda neler yapacaklarını bilirler.	Ö49	1	0,9
Hiç terslik yapmazlar.	Ö55	1	0,9
Çok okuyup yazarlar.	Ö62	1	0,9

İşleri çok güzel olur.	Ö65	1	0,9
Hiç unutmazlar.	Ö66	1	0,9
Harika olur.	Ö74	1	0,9
Hiç ölmezler.	Ö91	1	0,9
Karneleri zayıf olurdu Okula gelmedikleri için.	Ö98	1	0,9
Herkes ders çalışmasını bilirdi.	Ö104	1	0,9
Hızlı kitap okurlar.	Ö106	1	0,9

Tablo 4.19. incelendiğinde “Bir yer düşün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna öğrencilerin toplam 43 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Güzel bir hayat olurdu (20 öğrenci, % 17,9); çalışkan olurlar (18 öğrenci, % 16,1); mesleklerini bulurlar (15 öğrenci, % 13,4); mutlu bir yaşam olurdu (10 öğrenci, % 8,9); her şeyi öğrenirler (7 öğrenci, % 6,3); doktor olurlar; karneleri beş olurdu (6’şar öğrenci, % 5,4); kimse okula gelmezdi; okumaları geri kalırdı; herkes istediği işi yapabilir (4’er öğrenci, % 3,6); yazıları merak edemezler; öğretmen olurlar (3’er öğrenci, % 2,7); herkes birbirine yardım ederdi; herkes bilgiyle dolardı; eğlenceli olur; tatilde hep beraber oynarız; okuma yarışması yapardık; temiz olurlar (2’şer öğrenci, % 1,8); sınıfta kalmazlar; herkes kimseye öğretmek zorunda kalmazdı; herkes sınıf birincisi olur; sınavları kazanırlar; herkes çalışkan olur; sorulara cevap verebilirler; öğretmenler zorlanırdı; hemşire olurlar; hâkim olabilirler; polis olurlar; müdür olurlar; hayatlarını kurtarırlardı; insanlar çok çalışkan olurlardı; annelerine hikâye anlatırlar; iyi olurdu; televizyondaki yazıları okurlar; madalya kazanırlar; herkes okula giderdi; zor durumda neler yapacaklarını bilirler; hiç terslik yapmazlar; çok okuyup yazarlar; işleri çok güzel olur; hiç unutmazlar; harika olur; hiç ölmezler; karneleri zayıf olurdu; okula gelmedikleri için; herkes ders çalışmasını bilirdi; hızlı kitap okurlar (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, okuma yazma öğrenerek hayatlarındaki birçok şeyin olumlu olacağını, okuma yazma öğrenerek meslek sahibi olacaklarını ve okulda çalışkan öğrenci olacaklarını düşündükleri oldukları söylenebilir. Toplumda herkesin okuyup yazmasıyla birlikte eğlenceli bir yaşamın oluşacağını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Ö56, Ö57, Ö97, Ö98 kodlu öğrencilerin “Kimse okula gelmezdi, okumaları geri kalırdı.” cevapları öğrencilerin okulu okuma yazma öğrenme için gelinen yer olarak veya “Okulda okuma yazma öğrenilir, okuma yazmayı herkes biliyorsa okula da gerek yok.” şeklinde düşüncelerinden kaynaklanabilir.

Ö12 kodlu öğrencinin “Kimse kimseye öğretmek zorunda kalmazdı.” cevabı öğrencinin okuma yazmanın öğrenme için bir araç olduğu düşüncesine sahip olduğu, eğer bir kişi okuma yazma biliyorsa her şeyi öğrenebilir, düşüncesinde olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.1.3.4. Öğrencilerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri

Tablo 4.20.’de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğrencilerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Saklambaç	Ö1, Ö14, Ö34, Ö35, Ö50, Ö53, Ö57, Ö59, Ö85, Ö86, Ö89, Ö94, Ö95, Ö112	14	12,5
Yakalamaca, kaçan sesleri yakalarız.	Ö21, Ö36, Ö49, Ö64, Ö92, Ö93, Ö111	7	6,3
Alfabe	Ö99, Ö100, Ö101, Ö107, Ö108	5	4,5
Körebe	Ö38, Ö58, Ö65, Ö96, Ö97	5	4,5
A, b, c oyunu	Ö100, Ö102, Ö104, Ö106	4	3,6
Yarış	Ö27, Ö48, Ö66, Ö73	4	3,6
Oyuncak	Ö31, Ö55, Ö103	3	2,7
Okuma oyunu	Ö2, Ö41, Ö43	3	2,7
Evcilik oyunu	Ö68, Ö69	2	1,8
Araba oyunu	Ö70, Ö76	2	1,8
Okul oyunu	Ö72, Ö84	2	1,8
Ebe ebe gel bize	Ö54, Ö62	2	1,8
Harfler	Ö51, Ö110	2	1,8
Çok güzel oyun	Ö8, Ö13	2	1,8
Melemen	Ö9, Ö10	2	1,8

Kutu kutu pense	Ö15, Ö71	2	1,8
Tembel teneke	Ö26, Ö28	2	1,8
Çalışmak	Ö40, Ö88	2	1,8
Okuyalım yazalım	Ö42, Ö44	2	1,8
Kale oyunu	Ö3	1	0,9
Şehir bulmaca	Ö4	1	0,9
Bulmaca	Ö5	1	0,9
Çizgi	Ö6	1	0,9
Öğretmenlik oyunu	Ö7	1	0,9
Okuma-yazma öğreniyoruz	Ö11	1	0,9
Seviyorum	Ö18	1	0,9
Uçan kuş	Ö12	1	0,9
Güzel çiçekler	Ö16	1	0,9
Uçan kelebekler	Ö17	1	0,9
Sayıyorum	Ö19	1	0,9
Öğreniyorum	Ö20	1	0,9
Çözmece	Ö22	1	0,9
Beden	Ö23	1	0,9
Hızlı okuma	Ö24	1	0,9
Maç	Ö25	1	0,9
Bilgi oyunu	Ö29	1	0,9
Hikaye	Ö30	1	0,9
Yazılar	Ö32	1	0,9
Mendil tutmaca	Ö37	1	0,9
Öğrenmek	Ö40	1	0,9
Okulculuk	Ö40	1	0,9
Okuma ve Oyun	Ö45	1	0,9
Öğretmenin verdiği ders	Ö46	1	0,9
Hikaye- kitap okumak	Ö47	1	0,9
Silmece	Ö52	1	0,9
Sevgili okul	Ö56	1	0,9
Okuma-yazma kursu oyunu	Ö60	1	0,9
Yılan oyunu	Ö63	1	0,9
Jip oyunu	Ö74	1	0,9
Zombozo (motor yarışı)	Ö75	1	0,9
Gece gündüz	Ö77	1	0,9
Kedi fare	Ö78	1	0,9
Molekül	Ö79	1	0,9
Deve cüce	Ö80	1	0,9
Beş-on	Ö84	1	0,9
Keloğlan-bücürük-padişah	Ö87	1	0,9
Ders oyunu	Ö88	1	0,9
Çocuk oyunu	Ö88	1	0,9
Deveci	Ö90	1	0,9
Hece oyunu	Ö98	1	0,9
Kitap oyunu	Ö105	1	0,9

Yerden yüksek	Ö109	1	0,9
---------------	------	---	-----

Tablo 4.20. incelendiğinde “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” Sorusuna öğrencilerin toplam 62 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Saklambaç (14 öğrenci, 12,5); yakalamaca (7 öğrenci, % 6,3); alfabe (5 öğrenci, % 4,5); kör ebe (5 öğrenci, % 4,5); a, b, c oyunu; yarış (4’er öğrenci, % 3,6); oyuncak; okuma oyunu (3’er öğrenci, % 2,7); evcilik oyunu; araba oyunu; okul oyunu; ebe ebe gel bize; harfler; çok güzel oyun; melemen; kutu kutu pense; tembel teneke; çalışmak; okuyalım yazalım (2’şer öğrenci, % 1,8); kale oyunu; şehir bulmaca; bulmaca; çizgi; öğretmenlik oyunu; okuma-yazma öğreniyoruz; seviyorum; uçan kuş; güzel çiçekler; uçan kelebekler; sayıyorum; öğreniyorum; çözmece; beden; hızlı okuma; maç; bilgi oyunu; hikaye; yazılar; mendil tutmaca; öğrenmek; okulculuk; okuma ve oyun; öğretmenin verdiği ders; hikaye- kitap okumak; silmece; sevgili okul; okuma-yazma kursu oyunu; yılan oyunu; jip oyunu; zombozo (motor yarışı); gece gündüz; kedi fare; molekül; deve cüce; beş-on; keloğlan-bücürük-padişah; ders oyunu; çocuk oyunu; deveci; hece oyunu; kitap oyunu; yerden yüksek (1’er öğrenci, % 0,9) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre öğrencilerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” sorusuna genelde sosyal yaşamlarında oynadıkları ve sevdikleri oyunların isimlerini verdikleri görülmektedir. Okuma yazma öğretimi sırasında bu oyunlardan etkili şekilde yararlanılabilir. Ayrıca öğrencilerin oyun isimleri verirken okuma yazmaya sevdikleri nesnelere (oyuncak, jip oyunu vs.), canlıların (uçan kuş, güzel çiçekler vs.) isimlerini verdikleri de görülmektedir. Buradan öğrencilerin okuma yazmayı sevilen bir etkinlik olarak düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

4.1.4. Öğrencilerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Öğrencilere Göre Yaşamda Okuma Yazma” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.2.; sayfa: 156) göre, öğrencilerin okuma yazmayı yaşamlarının birer parçası olarak gördükleri çıkarımından

hareketle, okuma yazmadan yoksunluk halinde; yaşamlarının aksayabileceği, olumsuzluklarla karşılaşılabilmesi, zorluklar yaşanabileceğini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğrencilerin oyun isimlerinden yola çıkıldığında; genellikle okul dışında ve okul içinde oynadıkları oyunların isimlerini kullandıkları görülmektedir. Oyunlar, öğrencilerin sevdiği etkinliklerdir ve okuma yazma da yaşamlarının bir parçası çıkarımından hareketle okuma yazmada da oyunların kullanılması, okuma yazma eyleminin sevilmesini ve eğlenceli hale gelmesini sağlayacaktır çıkarımı yapılabilir.

Öğrenciler okuma yazmadan yoksunluk haline yaşanacakları, olumsuz eylemler olarak görmüşlerdir. Öğrencilerin, okuma yazma aracılığıyla okuma yazmadan yoksunluğa sebep olan nedenlerin giderilebileceği düşündükleri görülmektedir. Örneğin: okul açılması, öğretmen ataması yapılması, okuma yazma kursu gibi. Bu olayların okuma yazmadan yoksunluğu engelleyebileceği düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

4.1.5. Öğrencilerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

4.1.5.1. Öğrenciler Okuma Yazmayı Neye Benzettirler?

Öğrencilerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsin? Sebebini söyler misin?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 11 temel kategoriye ayrılmıştır: “Bilgilendiricilik”, “İş Sağlayıcılık”, “Eğlendiricilik”, “Ödüllendiricilik”, “Kimlik Belirleyicilik”, “Bir Araya Getiricilik”, “Koşulluk”, “Zorlayıcılık”, “Başlangıç”, “Çalıştırıcılık”, “Üstesinden Getiricilik”, “Diğer” şeklindedir.

Öğrencilerin, “Bilgilendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.21.’de verilmiştir.

Tablo 4.21. “Bilgilendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgilendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Öğrenme	Okuyarak öğreniyoruz. Okuduğumuz için bilgiler öğreniyoruz.	10	8,9
Kitap	Kitaptan okuyup yazıyoruz. İçinde bilgiler çok olduğu için. Kitapta yazılar olduğu için.	9	8,0
Çalışmak	Okuyup yazarak ders çalışıyoruz.	3	2,7
Okul	Okulda öğrendiğimiz için.	2	1,8
Çalışkan olma	Çünkü her şeyi öğrenmeliyiz.	2	1,8
Toplam		26	23,2

Tablo 4.21.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Bilgilendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 5 metafor geliştirdikleri bunun da 26 öğrenci (% 23,2) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Buradaki veriler incelendiğinde öğrencilerin okuma yazmayı, öğrenme, kitap ve çalışma gibi okulla ilgili metaforlara benzettikleri gözlenmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin okuma yazmanın sadece okulda yapıldığına inanması ya da çevresindeki insanların okul dışında ders çalışmaması olabilir. Ayrıca yukarıdaki tablo

incelendiğinde öğrencilerin okuma yazma metaforunun genellikle öğrenme ve kitap üzerine yoğunlaştığı anlaşılabılır.

“Çalışkan olma”, metaforu ve kullanılma sebebi: “Her şeyi öğrenmeliyiz.” dikkat çekicidir. Öğrencilerin okuma yazmayı öğrenme için bir araç olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca “okul” metaforunu kullanması, öğrencinin okuma yazma eylemini okulda öğrenmesinden ve okulu, bilgi öğrenilen yer olarak algılamasından kaynaklanabilir. Balcı (1999)’nın araştırmasının “İlköğretim okullarının temel işlevleri; bakım, bilgi aktarımı ve gençlerin yetiştirilmesidir.” sonucunun bu durumu desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin, “İş Sağlayıcılık” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.22.’de verilmiştir.

Tablo 4.22. “İş Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İş Sağlayıcılık”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Ödev	Öğretmenimiz okuma yazma ödevi veriyor.	2	1,8
Meslek	Okuyarak meslek sahibi olabilirim.	1	0,9
İş	Bizim işimiz okuyup yazmak, iş yapmak güzel.	1	0,9
Toplam		4	3,6

Tablo 4.22.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “İş Sağlayıcılık” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 4 öğrenci (% 3,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde öğrencilerin yarısı iş sağlayıcılık kategorisi içinde okuma yazmayı ödev olarak, diğer yarısı ise meslek ve iş olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin okuma yazma metaforlarının sebepleri incelendiğinde iş sağlayıcı kategorisinde iş yoğunluğundan ve zorluğundan bahsetmedikleri gözlemlenmiştir. Bu sebeple öğrencilerin iş sağlayıcı bakış açısıyla okuma yazmaya olumlu yaklaştıkları çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımın, Hoffman ve Kretovics (2004)’in öğrencilerin kurumla ve akademik işlemlerle ilişkisinin kısmı işçi olarak daha iyi açıklanabileceğini düşünceleriyle ve Leino & Drakenberg (1993)’in araştırmalarının “Okul, bir işyeri ve

diğer metaforların toplandığı bir organizasyondur.” sonucuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Metaforlar ve kullanılma sebepleri incelendiğinde öğrencilerin, okuma yazma olmasaydı öğretmen ödev vermeyecekti düşüncesinde oldukları, ödev ile okuma yazma arasında bir bağ kurdukları, okuma yazmanın öğrencilere gelecekte meslek sahibi olmak için aracılık yapabileceği düşüncesinde oldukları çıkarımları da yapılabilir.

Öğrencilerin “Eğlendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.23.’te verilmiştir.

Tablo 4.23. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Eğlendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kelebek	Yazı yazarken aklıma geliyor, çok seviyorum.	3	2,7
Güzel bir şey	Okumakta yazmakta çok güzel.	2	1,8
Çocuk oyuncağı	Çünkü çok kolay.	2	1,8
Hikaye	Hikaye okumayı seviyorum.	2	1,8
Şarkı		2	1,8
Resim yapma	Resim yapmayı çok seviyorum	1	0,9
Çiçek	Çiçekler okuduğum zaman çok güzel oluyor.	1	0,9
Eğlenme	Okumak yazmak çok eğlenceli.	1	0,9
Keyif	Çünkü okuma yazma keyifli bir iş.	1	0,9
Çocuk	Çocuklar okuma yazmayı severler.	1	0,9
Toplam		16	14,3

Tablo 4.23.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Eğlendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 10 metafor geliştirdikleri bunun da 16 öğrenci (% 14,3) tarafından temsil edildiği görölmektedir.

Buradaki verilerden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eğlendiricilik bakış açısıyla okuma yazmaya ilişkin metaforları çeşitlilik göstermekle beraber, kullanılan bütün metaforların ortak yanının insanları mutlu eden varlıklar oldukları gözlemlenmektedir. Öğrencilerin okuma yazmayla ilgili metaforlarının somut nesnelere (kelebek, çiçek gibi), soyut nesnelere (keyif, eğlenme gibi) kadar farklılaştığı görölmektedir.

“Çocuk” metaforu kullanılması dikkat çekicidir. Öğrencilerin, okuma yazmayı çocuklar yapar düşüncesinde oldukları çıkarımına neden olabilir. Öğrencilerde böyle bir düşüncenin oluşmasının nedeni olarak akranlarıyla birlikte sınıfta okuma yazma öğrenmesi, okula okuma-yazma öğrenmek için gelen büyüklerini görmemesi ya da çevresinde okuma-yazma yapan büyüklerini görmemesi olabilir.

Öğrencilerin, “Ödüllendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.24.’te verilmiştir.

Tablo 4.24. “Ödüllendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Ödüllendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Alkış	Öğretmenimiz okuyanı alkışlatıyor.	2	1,8
Aferin	Okuyunca öğretmen aferin diyor.	1	0,9
Hediye	Öğretmenimiz okuyana hediye veriyor.	1	0,9
Ödül	Çalışkanlar ödül alır.	1	0,9
Toplam		5	4,5

Tablo 4.24.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Ödüllendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğrenci (% 4,5) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tabloya ait öğrencilerin ödüllendirici kategorisindeki okuma yazma metaforlarının sebepleri incelendiğinde, ödüllendirici metaforları kullanan öğrencilerin öğretmenlerinin okuyanı alkışlattığı, aferin dediği, hediyeler ve ödüller verdiği anlaşılmaktadır. Buradan okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin öğrencileri çeşitli ödüllerle ödüllendirdikleri ve öğrencileri okuma yazmaya heveslendirdikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazmayla ilgili metaforlarında öğretmen davranışlarının çok önemli bir yeri olduğu yorumuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin, “Kimlik Belirleyicilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.25.’te verilmiştir.

Tablo 4.25. “Kimlik Belirleyicilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Kimlik Belirleyicilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Resim	Resimlerimiz karışmasını diye adımızı yazıyoruz.	1	0,9
Toplam		1	0,9

Tablo 4.25.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Kimlik Belirleyicilik” kategorisine ilişkin toplam 1 metafor geliştirdiği bunun da 1 öğrenci (% 0,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrencinin okuma yazmayla ilgili resim metaforunu kullandığı, bunun sebebinin de okuma yazmayı resimlerinin arkasına ismini yazmak için kullandığı düşünülebilir. Resim metaforunu kullanan öğrencinin resimlerinin başka öğrencilerin resimleriyle karışmamasına önem verdiği, karışıklığı engellemek içinde okuma yazmadan yararlandığı düşünülebilir.

Öğrencilerin, “Bir Araya Getiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.26.’da verilmiştir.

Tablo 4.26. “Bir Araya Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bir Araya Getiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Dosya	Yazdıklarımızı koyuyoruz.	2	1,8
Toplama	Harfleri bir yere topluyoruz.	1	0,9
Toplam		3	2,7

Tablo 4.26.’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Bir Araya Getiricilik” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 3 öğrenci (% 2,7) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin okuma yazmayla ilgili metaforlarının dosya ve toplama olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler okuma yazmayı dosyaya benzetmelerinin sebebi olarak yaptıkları ödevleri ve çalışmalarını öğrenci ürün dosyasında saklamaları olabilir. Bu bulgunun, Semerci (2007a)’nin araştırmasında öğrencilerin ürün dosyalarını, kumbaraya benzetmeleriyle örtüştüğü

söylenbilir. Öğrencilerin, kelimeleri oluşturmak amacıyla harfleri bir araya getirdikleri içinde toplama işlemine benzettikleri söylenbilir.

Toplamanın bir matematik terimi olduğu düşünülürken, öğrencinin okuma yazmayla bir ilişkisi olmadığı halde toplama kavramını yeni bir yapıya kavuşturduğu, yapı metaforu kullandığı görülmektedir. Bu bulgunun, Girmen (2007)'in "İlköğretim birinci kademe öğrencileri yapı metaforlarını diğer metafor türlerine oranla daha çok kullanmaktadırlar." araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenbilir.

Öğrencilerin, "Koşulluk" kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.27.'de verilmiştir.

Tablo 4.27. "Koşulluk" Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: "Koşulluk"			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Düzyazı	Bunu yazıp okuduğumuz için. Kitaplarda düz yazı olduğu için.	4	3,6
Kalem	Kalemle yazıyoruz. Okulda kullanıyoruz.	3	2,7
Harf	Harflerle okuyoruz yazıyoruz.	3	2,7
Çalışma	Okuyup yazarak ders çalışıyoruz.	3	2,7
Defter	Defterime yazı yazıyorum. Önce yazıyorum sonra okuyorum.	3	2,7
Ağaç	Kitap,defter, kalem ağaçtan yapılıyor.	2	1,8
Öğretmen	Okuyamazsak öğretmen kızar, öğretmen oku dediğinde okuyabilmeliyiz.	2	1,8
Bilgisayar	Yazılar olduğu için. Bilgisayardan çıktılar alır okuruz.	2	1,8
Okul	Okulda öğrendiğimiz için.	2	1,8
Güzel yazı	Güzel yazıyorum.	1	0,9
El yazısı	Bunu yazıp okuduğumuz için.	1	0,9
Kelime	Cümlelerde kelimeler var, kelime kelime okuyoruz yazıyoruz.	1	0,9
Silgi	Yanlış yazınca sileriz.	1	0,9
Kağıt	Kağıda yazarız.	1	0,9
Yazı	Yazıları okuyoruz.	1	0,9
Toplam		30	26,8

Tablo 4.27.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Koşulluk” kategorisine ilişkin toplam 15 metafor geliştirdikleri bunun da 30 öğrenci (% 26,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bilgilere göre öğrencilerin okuma yazmayla ilgili metaforlarının derste kullandıkları araç- gereçlerle ve bu araç gereçlerle yaptıkları etkinliklere benzettikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca öğretmenin öğrencilere ödev olarak verdiği etkinlikleri bilgisayar ortamında hazırlayıp öğrencilere verdiği, öğretmenin bu davranışının, öğrencilerin okuma yazma metaforu geliştirmesinde önemli bir yeri olduğu sonucuna da varılabilir. Sebep olarak verdikleri cevapları, metafor olarak verdikleri cevaplara koşul olarak gördükleri; eğer metafor olarak verdikleri cevaplar olmazsa sebep olarak verdikleri cevapları gerçekleştiremeyeceklerine inandıklarını, örneğin harf metaforunda “Harf olmasa okuyup yazamayız.” gibi düşündükleri, çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin, “Zorlayıcılık” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.28.’de verilmiştir.

Tablo 4.28. “Zorlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Zorlayıcılık”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kalp	Okuyup yazarken kalbim hızlanıyor.	1	0,9
Yorulma	Yazarken okurken yoruluyorum.	1	0,9
Toplam		2	1,8

Tablo 4.28.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Zorlayıcılık” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğrenci (% 1,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bir kısmının okuyup yazarken zorlandıkları ve heyecanlandıkları görülmektedir. Bunun sebebi, okuma yazmayı öğreten sınıf öğretmenin öğrenciden çabuk dönüt beklemesi ya da zorlaması olabilir.

Ayrıca, öğrencinin kalbinin hızlanması, okurken yorulması gibi sebepler, öğrencilerin gelecekte okuma yazmaya karşı olumsuz tutum içinde olabileceğini düşündürebilir. Okuma yazma sırasında öğrencinin zorlanması, öğretmenin öğretim sırasındaki esnekliği, öğrencinin okuma yazmaya ilişkin metaforlarını etkilediği söylenebilir. Çünkü kullanılan metaforlar insanların hayat tecrübelerinden beslenir.

Öğrencilerin, “Başlangıç” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.29.’da verilmiştir.

Tablo 4.29. “Başlangıç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Başlangıç”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
“e”	İlk önce onu öğrendik.	1	0,9
“el” yazısı	Bunu yazıp okuduğumuz için.	1	0,9
Toplam		2	1,8

Tablo 4.29.’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Başlangıç” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğrenci (% 1,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin çok az bir kısmının okuma yazmayı ilk öğrendikleri harf ve ilk öğrendikleri kelimeye benzettikleri çıkarımı yapılabilir. Ses temelli cümle yönteminde ilk öğrenilen harfin “e” ve ikinci öğrenilen harfin “l” olması öğrenciler açısından ayrı bir öneme sahiptir. Okuma yazmaya ilk adımlarında bu harfleri öğrenmeleri ve bu harflerle heceler, cümleler kurmaları öğrencilerin okuma yazma ile ilgili metaforlar geliştirirken “e” harfi ve “el” kelimesinden yararlanmalarına neden olmuştur şeklinde düşünülebilir.

Öğrencilerin, “Çalıştırıcılık” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.30. “Çalıştırıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Çalıştırıcılık”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Ders	Derste okuyup yazıyoruz.	6	5,4
Bilgi	Aklımızı çalıştırır.	2	1,8
Toplam		8	7,1

Tablo 4.30.’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Çalıştırıcılık” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 8 öğrenci (% 7,1) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre öğrencilerin önemli bir bölümünün yazma olgusunu, onu en çok kullandıkları zaman olan dersle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Metafor olarak verdikleri cevapların öğrencileri çalışmaya ittiği dersleri zorunlu olarak çalıştırıcı olarak gördükleri, ders varsa çalışma da var, düşüncesinde oldukları, bilginin ise kendiliğinden zihni çalıştırdığı düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir. Dersleri zorunlu olarak çalıştırıcı olarak görmelerinin nedeni: öğretmenin derslerde zorunlu olarak okuma yazma yaptırması ve ders dışı etkinliklere fazla yer vermemesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin, “Üstesinden Getiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.31.’de verilmiştir.

Tablo 4.31. “Üstesinden Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Üstesinden Getiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Arkadaşım	Arkadaşımın adını yazıp okuyabiliyorum.	1	0,9
Gazete	Gazetedeği bilgileri okuyabiliyorum.	1	0,9
Toplam		2	1,8

Tablo 4.31.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Üstesinden Getiricilik” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğrenci (% 1,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre görüşmeye katılan öğrencilerin bir bölümünün okuma yazma kavramını arkadaşıyla ve gazeteyle açıkladıkları görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin arkadaşlarının adlarını yazmaktan ve gazeteleri okuyabilmekten mutlu olmaları olabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazmayı günlük hayatta kullanmalarının onları önemli ölçüde (okuma yazma metaforu kullanacak kadar) etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin “Diğer” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.32.’de verilmiştir.

Tablo 4.32 “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Diğer”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Araba	İstediğimiz yere gitmek için, her yere gittiği için	3	2,7
Hayat	Ölü olsak okuyamayız.	1	0,9
“A” benzer.	“C” sesine benzediği için.	1	0,9
Yazıları öğrenmeye benzer.		1	0,9
İnsan	İnsanlar okuyup yazarlar.	1	0,9
Hatıra		1	0,9
İyi olma		1	0,9
Büyük kitap		1	0,9
Toplam		10	8,9

Tablo 4.32.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Diğer” kategorisine ilişkin toplam 8 metafor geliştirdikleri bunun da 10 öğrenci (% 8,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin okuma yazmayı kendi bakış açılarında önemli gördükleri nesnelere ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin okuma yazmayı çok önemli olarak görmeleri ya da onu neye benzetirsin diye sorulduğu zaman, kendince çok önemli gördükleri nesnelere okuma-yazmayı özdeşleştirmeleri olabilir.

İyi olma metaforunun kullanılması dikkat çekicidir. Okuma yazmanın olumlu aracılık yapabileceğinin farkında oldukları, okuyup yazan insanları iyi insanlar olarak niteledikleri çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsin? Sebebini söyler misin?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 11 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.33’te verilmiştir.

Tablo 4.33. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Koşulluk	30	27,5
Bilgilendiricilik	26	23,9
Eğlendiricilik	16	14,7
Çalıştırıcılık	8	7,3
Ödüllendiricilik	5	4,6
İş Sağlayıcılık	4	3,7
Bir Araya Getiricilik	3	2,8
Zorlayıcılık	2	1,8
Başlangıç	2	1,8
Üstesinden Getiricilik	2	1,8
Kimlik Belirleyicilik	1	0,9
Diğer	10	9,2
Toplam Metafor	109	100

Tablo 4.33. incelendiğinde temel kategoriler sırasıyla: Koşulluk (% 27,5); bilgilendiricilik (% 23,9); eğlendiricilik (% 14,7); çalıştırıcılık (% 7,3); ödüllendiricilik (% 4,6); iş sağlayıcılık (% 3,7); bir araya getiricilik (% 2,8); zorlayıcılık (% 1,8); başlangıç (% 1,8); üstesinden getiricilik (% 1,8); kimlik belirleyicilik (% 0,9); diğer (% 9,2) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.33.’deki verilerden öğrencilerin okuma yazmaya olumlu özellikler yükledikleri ve öğrencilerin kullandıkları metaforların gruplanabilmesi öğrencilerin okuma yazmaya karşı ortak düşünceleri olduğunu göstermektedir.

4.1.5.2. Öğrenciler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzetirler?

Öğrencilerin, “Okuma yazma bilen bir insan sence neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır: “Mesleği Olan”, “Geliştiren”, “Maddi Durumu İyi Olan”, “Başarılı Olan”, “Bilgili Olan”, “İdeal İnsan Olan”, “Neşeli Olan”, “Ailesi Olan” şeklindedir.

Öğrencilerin, “Mesleği Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.34.’te verilmiştir.

Tablo 4.34. “Mesleği Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Mesleği Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Öğretmen	Bize öğreten kişi, okuyup öğretmen olacağım.	11	9,8
Polis	Okuyup yazarak polis olabiliriz.	6	5,4
Meslek sahibi olmak.	Okuyarak meslek sahibi olabilirim.	6	5,4
Öğrenci	Öğrenciler, okuma yazmayı bilirler.	5	4,5
Doktor	Okuyup yazarak doktor olabiliriz.	5	4,5
Askere		2	1,8
Bilim adamı		1	0,9
Büyük bir iş adamı		1	0,9
Emekli		1	0,9
Müdür	Öğretmenimize de o öğretti.	1	0,9
Toplam		39	34,8

Tablo 4.34.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Mesleği Olan” kategorisine ilişkin toplam 10 metafor geliştirdikleri bunun da 39 öğrenci (% 34,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuma yazma bilen bir insanı; en çok öğretmene, ardından sırasıyla polis, doktor ve öğrenciye benzetmektedirler. Bunun sebebi çevrelerindeki okuma yazma bilen insanların değişik mesleklere sahip olmaları olabilir. Ayrıca öğrencilerin, okuma yazmayla birlikte olmak istedikleri meslekleri söyledikleri de düşünülebilir. Çünkü öğrenciler okuma yazmanın kendilerine bir meslek kazandıracağını düşünmektedirler.

Öğrencilerin, “Geliştiren” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.35.’te verilmiştir.

Tablo 4.35. “Geliştiren” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Geliştiren”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kelebek	Her tarafa uçuyor.	2	1,8
Her şey	Okuyup yazarak her şey yapabiliriz.	1	0,9
Ağaç	Çok büyüyor.	1	0,9
Kuş	Kuşlar özgürdür. Her yere giderler. Okuyarak bende özgür olacağım, her yere gidebileceğim.	1	0,9
Çiçek	Çiçekler her tarafa güzel kokular salıyor.	1	0,9
Hızlı araba		1	0,9
Beyin kutusu		1	0,9
Okula giden birisi	Okula gidenler okuma yazmayı bilirler.	1	0,9
Toplam		9	8,0

Tablo 4.35.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Geliştiren” kategorisine ilişkin toplam 8 metafor geliştirdikleri bunun da 9 öğrenci (% 8,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 8’i okuma yazma bilen bir insanları gelişen nesnelere benzetmektedirler. Kelebek, ağaç, kuş, çiçek metaforlarında genişlemeyi, etrafa yayılmayı olumlu olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin, okuma yazma bilen insanları her yere gidebilen ve gittikleri yerlere güzellikler götüren kişiler olarak gördükleri ve bu sayede okuma yazma bilen insanların kendilerini de geliştirdiklerini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir. Öğrencilerin bu metaforları kullanmalarının nedeni okuma yazma bilen insanların araştırıp-okuyarak kendilerini geliştirebilecekleri düşüncesinde oldukları da savunulabilir.

Hızlı araba metaforunu kullanma sebebi olarak, öğrencilerin, “Çok okuyup yazarak hızlı okuyup yazma becerisine sahip olabiliriz.” Düşüncesinde oldukları düşünülebilir. Beyin Kutusu metaforunun kullanılma sebebi olarak da beynin sürekli

gelişen bir yapısının, ne kadar çok çalışılırsa o kadar çok beynin gelişeceği düşüncesinin farkında oldukları düşünülebilir.

Öğrencilerin, “Maddi Durumu İyi Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.36.’da verilmiştir.

Tablo 4.36. “Maddi Durumu İyi Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Maddi Durumu İyi Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Zengin	Zenginlerin hepsi okuma yazmayı bilir.	2	1,8
Güzel bir evi olan	Güzel bir evimiz olması için okumalıyız.	1	0,9
Arabası olan adam	Bende okuyup büyüncü araba alacağım.	1	0,9
Toplam		4	3,6

Tablo 4.36.’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Maddi Durumu İyi Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 4 öğrenci (% 3,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrenciler okuma yazma bilen bir insanla, farklı bir özelliği olan insanlar arasında ilişki kurmuşlardır. Okuma yazmanın insana zenginlik kattığını, araba ya da güzel bir ev gibi çok sevilen bir nesneye sahip olma duygusu verdiğini düşündükleri sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin, “Başarılı Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.37.’de verilmiştir.

Tablo 4.37. “Başarılı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Başarılı Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Çalışkan	Çalışkanlar okuyup yazar, ona çok çalışkan bir çocuk derler, çalışkanlar hızlı okurlar.	39	34,8
Sınıf birincisi	Hızlı okuyarak sınıf birincisi olabiliriz.	1	0,9
Her şeyi bilen biri		1	0,9
Toplam		41	36,6

Tablo 4.37.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Başarılı Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 41 öğrenci (% 36,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrenciler okuma yazma bilmekle, çalışkanlık arasında doğrudan bir ilişki kurmuşlardır. Bunun sebebi, çalışkan öğrencilerin iyi derecede okuma yazma bilmeleri olabilir. Ayrıca bu kategorideki bir öğrenci de hızlı okuyarak sınıf birincisi olabileceğini düşünmektedir. Bu durum öğretmenin öğrencilere hızlı okuma yarışını yaptırıp, kazananı birinci olarak ilan etmesi olabilir.

Her şeyi bilen biri, metaforunda öğrencilerin okuyup yazarak her türlü bilgiye ulaşılabileceği, her türlü bilgiye sahip birinin başarılı olacağı düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Öğrencilerin, “Bilgili Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.38.’de verilmiştir.

Tablo 4.38. “Bilgili Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgili Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Bilgili İnsan	Okuyup yazarak bilgili olabiliriz.	3	2,7
Öğrenen çocuk	Bizde bilmiyorduk, öğrendik.	1	0,9
Gazete okuyan adam	Gazete okuyan adam okuma yazma biliyordur.	1	0,9
Toplam		5	4,5

Tablo 4.38.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Bilgili Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğrenci (% 4,5) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategoride öğrenciler, okuma yazmanın bilinmeyen öğretme yönüne dikkat çekmişlerdir şeklinde düşünülebilir. Okuma yazmanın bilgiyi elde etmek için bir araç olarak kullanılabilmesi, okuma yazma ile çocuklar bilgilere ulaşırlar bizlerde öğrendiklerimizi okuma yazma ile öğrendik düşüncesinde oldukları düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin gazete okuyan insanları bilgili olarak nitelendirdikleri çıkarımı

yapılabilir. Gazete okuyorsa bir adam okuma yazmayı biliyordur, bu adam okuma yazmayla gazeteden bilgiler öğrenebilir o halde bu adam bilgilidir. Şeklinde düşündükleri de varsayılabılır.

Öğrencilerin, “İdeal İnsan Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.39.’da verilmiştir.

Tablo 4.39. “İdeal İnsan Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İdeal İnsan Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
İyi birisi		6	5,4
Dürüst biri		3	2,7
Akıllı	Akıllılar okur.	3	2,7
Adam	Okuyarak adam olabiliriz.	2	1,8
İnsan		1	1,8
Efendi biri		1	0,9
Uslu çocuk	Uslu çocuklar hep denileni yapar, okuma yazma da yapar.	1	0,9
Temiz		1	0,9
Zeki		1	0,9
Güzel bir insan		1	0,9
Zekalı insan		1	0,9
Mutlu biri	Okuyup yazınca mutlu oluyorum.	1	0,9
Toplam		22	19,6

Tablo 4.39’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “İdeal İnsan Olan” kategorisine ilişkin toplam 12 metafor geliştirdikleri bunun da 22 öğrenci (% 19,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Temiz, zeki, iyi dürüst, akıllı vb. gibi metaforlar incelendiğinde bu metaforların birleşerek ideal insanın sahip olabileceği özellikleri oluşturduğu düşünülebilir. Bu kategorideki öğrenciler okuma yazmanın insanın eksikliklerini gidererek, ona farklı ve güzel özellikler kazandırdığını düşündükleri, insanın kendisinin her türlü eksikliklerini giderebilmesi için okuma yazmanın önemli bir araç olduğu düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin, “Neşeli Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.40.’da verilmiştir.

Tablo 4.40. “Neşeli Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Neşeli Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Gül	Gül, çok güzel, okuma yazma da çok güzel.	1	0,9
Papatya		1	0,9
Toplam		2	1,8

Tablo 4.40.’daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Neşeli Olan” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğrenci (% 1,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Öğrencilerin, çiçeklerin hoş görüntüleri sayesinde insanları mutlu ettiklerinden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir. Gül ve papatya görüntüsü ve kokusu sebebiyle diğer çiçeklere göre farklı ve sevilen çiçeklerdir. Bu kategorideki öğrenciler, insanları çiçeklerdeki gibi güzel koku ve görüntüye sahip olması açısından birer çiçeğe benzetmişlerdir. Okuma yazmanın insana farklı ve güzel bir özellik katacağını düşünüyor olabilirler.

Öğrencilerin, “Ailesi Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.41.’de verilmiştir.

Tablo 4.41. “Ailesi Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Ailesi Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kadın	Annem biliyor, annem kadın.	2	1,8
Kız	Ablam biliyor, ablam kız.	2	1,8
Anne, Baba	Annem, babam okuma yazmama yardımcı oluyorlar.	1	0,9
Toplam		5	4,5

Tablo 4.41.’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Ailesi Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğrenci (% 4,5) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrenciler okuma yazma bilen bir insanı aile fertlerine benzetmişlerdir. Bunun sebebi ailesindeki bireylerin okuma yazma bilmesi ve öğrencinin ebeveynlerinin çocuğun öğrenmesine yardımcı olmaları düşünülebilir. Buradan öğrencinin, kendi bakış açısıyla, aile fertlerinin okuma yazma bilmesini ön plana çıkardığı düşünülebilir. Öğrencilerin okuma yazma bilmeyi bir ayrıcalık olarak gördükleri ve kendi aile fertlerinin de bu ayrıcalığa sahip olduklarını belirtmek istedikleri şeklinde düşünülebilir.

Değişik bir bakış açısıyla, cevap veren öğrencilerden cinsiyeti kız olan öğrencilerin oranının yüksek olduğu varsayıldığında, öğrencilerin okuma yazmayı ayrıcalık olarak gördükleri ve kendi hemcinslerini bu ayrıcalıkla üstün tutmak istediklerinden, “Kadın, kız, anne” metaforlarını kullandıkları çıkarımı yapılabilir. Kerimgil ve Meral (2007)’ın araştırmalarının “Öğrenciler kendi cinsiyetlerine daha yakın gelen metaforları tercih etmişlerdir.” bulgusunun bu çıkarımı desteklediği söylenebilir.

Öğrencilerin, “Okuma yazma bilen bir insan sence neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Başarılı Olan	42	32,8
Mesleği Olan	39	30,5
İdeal İnsan Olan	22	17,2
Geliştiren	9	7,0
Bilgili Olan	5	3,9
Ailesi Olan	5	3,9
Maddi Durumu İyi Olan	4	3,1
Neşeli Olan	2	1,6
Toplam Metafor	128	100

Tablo 4.42. incelendiğinde temel kategoriler sırasıyla: Başarılı olan (% 32,8); mesleği olan (% 30,5); ideal insan olan (% 17,2); geliştiren (% 7,0); bilgili olan (% 3,9);

ailesi olan (%3,9); maddi durumu iyi olan (% 3,1); neşeli olan (% 1,6) olarak yer almaktadır.

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuma yazma bilen bir insanı genellikle birbirine yakın kavramlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin kullandıkları metaforların gruplanabilir olması öğrencilerin okuma yazma bilen insanlarla ilgili ortak düşünceler içinde oldukları savunulabilir. Ayrıca öğrencilerin okuma yazma bilen insanlara karşı olumlu bir bakış içerisinde oldukları da görülmektedir.

4.1.5.3. Öğrenciler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzetirler?

Öğrencilerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sence neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 4 temel kategoriye ayrılmıştır. “Muhtaç Olan”, “Zararlı Olan”, “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen”, “Bilgisiz Olan” şeklindedir.

Öğrencilerin, “Muhtaç Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.43.’te verilmiştir.

Tablo 4.43. “Muhtaç Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Muhtaç Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Mesleği olmayan	Mesleği olmayan insan okumamıştır.	5	4,5
Fakir		4	3,6
Evsiz		1	0,9
Toplam		10	8,9

Tablo 4.43.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Muhtaç Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 10 öğrenci (% 8,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrenciler okuma yazma bilmemenin bir eksiklik olduğunu düşünerek okuma yazma bilmeyen insanı işi olmayan, parası olmayan ve evi olmayan bir insana benzetmektedirler. Öğrencilerin, her insanın mutlaka okuma yazma bilmesi gerektiğini, aksi takdirde bir şeylerin eksik kalacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin meslek sahibi olmak ve maddi durumlarının iyi olması için okuma yazmanın şart olduğunu düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğrencilerin, “Zararlı Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.44.’te verilmiştir.

Tablo 4.44. “Zararlı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Zararlı Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kötü biri	Onlar hep kötülük düşünürler. Hiç okuma yazma yapmazlar.	10	8,9
Yaramaz		3	2,8
Serseri	Serseriler, hep kötülük yaparlar. Okuma yazma yapmazlar.	1	0,9
Dayak Yiyen	Okuma yazma yapmazsak dayak yeriz.	1	0,9
Hırsız	Derslerine başkasından bakar.	1	0,9
Kedi	Kediler sinsi olurlar.	1	0,9
Dürüst olmayan		1	0,9
Toplam		18	16,1

Tablo 4.44.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Zararlı Olan” kategorisine ilişkin toplam 7 metafor geliştirdikleri bunun da 18 öğrenci (% 16,1) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrenciler okuma yazma bilmeyen bir insanı iyi insan profilinden uzak sıfatlarla (yaramaz, kötü, serseri, hırsız, vb.) tanımlamışlardır. Yukarıdaki tabloda kullanılan metaforların sebepleri incelendiğinde hepsinin ortak yanının olumsuz davranışlar olduğu görülmektedir. Bu kategorideki öğrencilerin, okuma yazma bilmeyen insanların olumsuz davranışlar yapabileceğini ya da olumsuz davranışlara maruz kalabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin, “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.45.’te verilmiştir.

Tablo 4.45. “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Tembel	Tembeller okuyamazlar, yazamazlar.	55	49,1
Hiçbir şeye benzemez.	Hiçbir şey yapamadığı için.	6	5,4
Zekasız		2	1,8
Okula gitmeyen	Okula gitmeyen birisi okuma yazma öğrenemez.	2	1,8
Çoban	Okumazsak çoban oluruz.	1	0,9
Domuz	Hayvanlar okuma yazma bilemez.	1	0,9
Maymun	Hayvanlar okuma yazma bilemez.	1	0,9
Dersleri kötü olan	Dersleri kötü olan okuyamaz.	1	0,9
Akılsız	Akılsızlar okumazlar.	1	0,9
Küçükler	Küçükler okuma yazma bilemez	1	0,9
Bebek	Bebekler okuyamazda yazamazda	1	0,9
Vahşi		1	0,9
Salak		1	0,9
Beceriksiz	Her şeye inanırlar.	1	0,9
Toplam		75	67,0

Tablo 4.45.’teki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen” kategorisine ilişkin toplam 14 metafor geliştirdikleri bunun da 75 öğrenci (% 67,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma yazma bilmeyen bir insan için tembel metaforunu kullanmışlardır. Diğer kullanılan metaforlar da incelendiğinde bunların ortak noktasının başarısızlık olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin okuma yazmayı başarıyı elde etmek için kullanılan bir araç olarak gördükleri, bu sebeple de okuma yazma bilmeyen bir insanı beceriksizlik ve başarısızlık belirten metaforlarla ifade ettikleri düşünülebilir.

Okuma yazma bilmeyen birini okula gitmeyen olarak nitelenmesi öğrencinin, okuma yazmayı sadece okulda öğrenilen bir beceri olarak gördüğü çıkarımı yapılabilir.

Bu çıkarımı, Balcı (1999)'nın araştırma “Öğrenci ve öğretmene ilişkin mecazlar okul sisteminin bilgi ve öğretmen merkezli olduğunu göstermektedir.” bulgusunun desteklediği söylenebilir. Ayrıca “küçükler” ve “bebekler” metaforlarını kullanma nedeni olarak öğrencilerin, okuma yazma için belirli bir yaşa gelinmesi gerektiğini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğrencilerin, “Bilgisiz Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.46.'da verilmiştir.

Tablo 4.46. “Bilgisiz Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgisiz Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Boş kutu		2	1,8
Bilgisiz	Okuma yazma yapmazsak bilgi sahibi olamayız.	1	0,9
Ağabeyime	Ağabeyim okuldan çıktı. Okula gitmiyor.	1	0,9
Toplam		4	3,6

Tablo 4.46.'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin “Bilgisiz Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 4 öğrenci (% 3,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki öğrencilerin okuma yazmanın insana olumlu özellikler kazandırdığını, dolayısıyla okuma yazma bilmeyenin bu özelliklerden yoksun olduğunu, okuma yazma bilmeyen bir insanın bilgisiz ve kafasının içinin boş olduğunu, bilginin okuma yazma sayesinde kazanılacağını düşündükleri söylenebilir. Bir öğrenci de okuma yazma bilmeyen bir insanı doğrudan abisiyle ilişkilendirmiştir. Bu öğrencinin abisinin okuma yazma bilmediği ve öğrencinin çevresinde dikkatini çeken tek okuma yazma bilmeyenin abisi olduğu düşünülebilir. Ancak burada asıl dikkat çekici olan nokta öğrencinin okuldan sonra okuma yazma yapılmadığını düşünmesi olabilir. Bu öğrencinin okuma yazmayı sadece okulda yapılan bir etkinlik olarak düşündüğü sonucuna da ulaşılabilir.

Öğrencilerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sence neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 4 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.47’de verilmiştir.

Tablo 4.47. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Başaramayan, Üstesinden Gelemeyen	75	70,1
Zararlı Olan	18	16,8
Muhtaç Olan	10	9,4
Bilgisiz Olan	4	3,7
Metafor Sayısı	107	100

Tablo 4.47. incelendiğinde temel kategoriler sırasıyla: Başaramayan; üstesinden gelemeyen (% 70,1); zararlı olan (% 16,8); muhtaç olan (% 9,3); bilgisiz olan (%3,7) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.47. incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okuma yazma bilmeyenlere karşı olumsuz düşünceler içinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin böyle olumsuz düşüncelere sahip olmalarının nedeni, ailelerinin onları okula göndermeden önce okumazsan “şöyle olursun” gibi nasihatlerde bulunmaları olabilir.

4.1.6. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenilmesine Dönük Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforları” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.3.; sayfa: 181) göre öğrencilerin okuma yazma ile ilgili canlı ya da cansız metaforlar kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar, okuma yazmaya yükledikleri özellikler (eğlendirici olma, ödüllendirici olma, bir araya getirici olma, koşul olma, çalıştırıcı olma, bilgilendirici olma, iş sağlayıcı olma, kimlik belirleyici olma, başlangıç olma ve üstesinden gelme) etrafında toplanabilir. Kavram haritası incelendiğine öğrencilerin okuma yazma ile ilgili metaforlarının öğrenme, ders araç-gereçleri, derste yaşadıkları ve insanları mutlu eden varlıklar gibi konular üzerinde yoğunlaştırdıkları görülmektedir. Buradan öğrencilerin okuma yazmayı eğlenceli ve sevilen bir etkinlik

olarak gördükleri, derslerde yaşanan olumlu ve olumsuz olayların onları etkilediği çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin alkış, aferin, hediye, ödül metaforlarında öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sırasında öğrencileri ödüllendirdiği ve bu ödüllendirmelerin öğrencilerin okuma yazma ile ilgili metafor kullanımına yansıdığı çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin kullandıkları kalem, defter, silgi vb. metaforlarda okuma yazma için bu araçların olması gerektiği, bunlar olmazsa okuma yazmada yapılamaz düşüncesinde oldukları, kalp ve yorulma metaforlarında okuma yazma öğretiminde öğretmenin öğrencilere öğrettiği seslerle ilgili olarak hemen dönüt beklemesinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir. Öğrencilerin, okuma yazma için metaforlar kullanırken; okuma yazma öğretimi sırasında yaşadıkları zorluklardan, sevinçlerden, öğretmenlerinin ve okuma yazmanın kendilerine kazandıracaklarını düşündükleri becerilerden yararlandıkları çıkarımı yapılabilir.

Öğrencilerin okuma yazma bilen insanlar için: Mesleği olma, gelişen olma, ideal insan olma, neşeli olma, bilgili olma, ailesi olma, başarılı olma, maddi durumu iyi olma gibi özellikler düşündükleri ve okuma yazma bilen insanlar için kullandıkları metaforların bu özellikler etrafında toplandığı görülmektedir. Örneğin; zengin, güzel ev, araba metaforlarında; öğrencilerin, “maddi durumu iyi olan” özelliğine değindikleri düşünülebilir. Öğretmen, polis, doktor, vs. metaforlarında ise öğrencilerin mesleği olan özelliğine değindikleri söylenebilir.

Öğrencilerin okuma yazma bilmeyen insanlar için: Zararlı olma, başarısız olma, muhtaç olma, bilgisiz olma gibi olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin okuma yazma bilmeyen insanlar için metafor kullanırken de bu belirtilen özelliklerden hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; fakir, evsiz vb. metaforunda okuma yazma bilmeyen insanların muhtaç olma özelliğine; kötü, serseri, yaramaz vb. metaforlarında ise zararlı olma özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

4.2. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF EBEVEYNLERİNE AİT BULGULAR VE YORUMLARI

4.2.1. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular

İlköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin okuma yazmaya yükledikleri anlamları bulmaya yönelik 15 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.2.1.1. Okuma Yazma Denilince Ebeveynlerin Akıllarına Gelenler

Tablo 4.48.'de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, "Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.48. Ebeveynlerin, "Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazma Denilince Ebeveynlerin Akıllarına Gelenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Eğitim	E13, E16, E17, E24, E25, E31, E33, E34, E36, E38, E45, E57, E59, E61, E62, E63, E65, E67, E76, E78, E83, E85, E93, E95, E98	25	24,8
Bilgi	E2, E3, E7, E8, E10, E33, E34, E39, E53, E61, E62, E76, E80, E97	14	13,9
Kültür	E31, E32, E3, E50, E57, E58, E62, E75, E77, E78, E87, E93	12	11,9
Okul	E7, E19, E20, E22, E30, E37, E38, E49, E59, E68	10	9,9
Her şeyi öğrenmek	E14, E24, E27, E42, E54, E64, E86, E90	8	7,9
Kitap	E10, E52, E54, E80, E88, E96, E100	7	6,9
Her şeyi bilmek	E21, E24, E44, E53, E79	5	5,0
Cahillikten kurtulmak	E5, E50, E55, E85, E101	5	5,0
Bilinçli olmak	E51, E66, E87, E94	4	4,0
Defter	E52, E54, E88	3	3,0
Gazete okumak	E69, E80, E89	3	3,0

Yazı yazmak	E1, E70	2	2,0
Hikaye okumak	E1,E8	2	2,0
A, b, c.	E6, E92	2	2,0
Öğretmen	E19, E24	2	2,0
Çalışmak	E27, E72	2	2,0
Başarılı, güvenilir, sosyal insan	E29, E72	2	2,0
Bilgili insan	E44, E71	2	2,0
Kalem	E54, E60	2	2,0
Aydınlık	E4	1	1,0
Bilim	E4	1	1,0
Alfabeyi bilen birisi	E9	1	1,0
Bütün gelip geçmişi bilen birisi	E9	1	1,0
Çarpım tablosu	E11	1	1,0
Tahta	E12	1	1,0
Sıra	E12	1	1,0
Ders	E12	1	1,0
Öğretim	E65	1	1,0
Meslekler	E19	1	1,0
Sınıf arkadaşlarım	E19	1	1,0
Hayat üniversitesi	E26	1	1,0
Mahcup olmamak	E27	1	1,0
Direksiyon havası	E27	1	1,0
Kaliteli insan	E28	1	1,0
Yaşam standartlarının yüksek olması	E28	1	1,0
Bilim adamı	E35	1	1,0
Baharın gelmesi	E39	1	1,0
İş kapısı açan bir anahtar	E40	1	1,0
Saatten anlamak	E41	1	1,0
Telefon	E41	1	1,0
Özgürlük	E43	1	1,0
Toplumun bilinçlenmesi	E46	1	1,0
Hayatın güzelliği	E47	1	1,0
İleri görüş	E48	1	1,0
Hayal gücü	E48	1	1,0
Mektup	E49	1	1,0
Telgraf	E49	1	1,0
Resim yapmak	E53	1	1,0
Aydınlık bir ülke	E56	1	1,0
Anlayış	E58	1	1,0
Sağduyu	E58	1	1,0
Anlatım ve İfade Kolaylığı	E58	1	1,0
Kağıt	E60	1	1,0
Haberleri okumak	E69	1	1,0
Gelişim	E73	1	1,0
Çağdaşlaşma	E74	1	1,0

Sanat	E78	1	1,0
Harfler	E79	1	1,0
Tahsil	E81	1	1,0
Çek listesi	E89	1	1,0
Alfabe	E91	1	1,0
Rakamlar	E91	1	1,0
Zorluk çekmeden verebileceğim cevaplar	E99	1	1,0

Tablo 4.48. incelendiğinde “Okuma yazma denilince aklına neler geliyor?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 63 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Eğitim (25 ebeveyn, % 24,8); bilgi (14 ebeveyn, % 13,9); kültür (12 ebeveyn, % 11,9); okul (10 ebeveyn, % 9,9); her şeyi öğrenmek (8 ebeveyn, % 7,9); kitap (7 ebeveyn, % 6,9); her şeyi bilmek; cahillikten kurtulmak (5’er öğrenci, % 5,0); bilinçli olmak (4 ebeveyn, % 4,0); defter; gazete okumak; (3 ebeveyn, % 3,0); yazı yazmak; hikaye okumak; a, b, c; öğretmen; çalışmak; başarılı; güvenilir; sosyal insan; bilgili insan; kalem (2’şer ebeveyn, % 2,0); aydınlık; bilim; alfabeyi bilen birisi; bütün gelip geçmişi bilen; birisi; çarpım tablosu; tahta; sıra; ders; öğretim; meslekler; sınıf arkadaşlarım; hayat üniversitesi; mahcup olmamak; direksiyon havası; kaliteli insan; yaşam standartlarının yüksek olması; bilim adamı; baharın gelmesi; iş kapısı açan bir anahtar; saatten anlamak; telefon; özgürlük; toplumun bilinçlenmesi; hayatın güzelliği; ileri görüş; hayal gücü; mektup; telgraf; resim yapmak; aydınlık bir ülke; anlayış; sağduyu; anlatım ve ifade kolaylığı; kağıt; haberleri okumak; gelişim; çağdaşlaşma; sanat; harfler; tahsil; çek listesi; alfabe; rakamlar; zorluk çekmeden verebileceğim cevaplar (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ebeveynlerin, okuma yazma denilince akıllarına gelenlerin: Eğitilmiş bir birey olmak ve eğitilmiş bir birey olduktan sonra da hayatlarında meydana gelebilecek olumlu değişiklikler (kültürleşmek, bilgi sahibi olmak, cahillikten kurtulmak, vs.) olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı ebeveynlerin okuma yazma denilince, okul yıllarında kullandıkları ders araç ve gereçlerin isimlerini söyledikleri görülmektedir.

“Her şeyi öğrenmek.”, “Her şeyi bilmek.”, “Bütün geçmişi bilen birisi.” gibi cevaplar ebeveynlerin okuma yazma ile insanların her türlü bilgiye ulaşarak kendilerini geliştireceklerine inandıkları söylenebilir. Aynı zamanda ebeveynlerin, öğrenciler gibi okuma yazmayı bilgiye ulaşmak için bir araç olarak gördükleri çıkarımı da yapılabilir.

“Yaşam standartlarının yüksek olması.” cevabı ebeveynlerin, öğrenciler gibi okuma yazma ile insanların maddi imkanlarının iyi olacağını düşündükleri söylenebilir. E27 kodlu ebeveynin “Mahcup olmamak.” cevabı ebeveynin okuma yazmayı herkesin bilmesi gereken bir beceri olarak gördüğü, bu beceriye sahip olunmadığında diğer insanlar arasında mahcup olacağına inandığı çıkarımı yapılabilir.

E40 kodlu ebeveynin “İş kapısı açan bir anahtar.” cevabı ebeveynlerin okuma yazma ile iş bulma umudunda oldukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ebeveyn, kullandığı metaforla okuma yazma ve anahtar arasında bir bağ kurmuştur. Bu bağı bilinçli veya bilinçsiz olarak kullanmış olabilir, ancak açıkça belli olan durum, anlatılanı diğer tarafta daha anlaşılır hale getirmektir. Bu bulgu, Lakoff ve Johnson’un metaforlar günlük hayattan bağımsız olamazlar, görüşünü desteklemektedir.

Ebeveynlerin vermiş oldukları “eğitim ve bilgi” cevapları, ebeveynlerin okuma yazmayı eğitim alınacak her alan için gerekli gördükleri, her türlü bilgi için okuma yazmanın gerekli olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir. Bu bulgunun, John ve Gail (2009)’in “Öğrencilerin akademik başarıları, okuma yazma becerilerindeki başarıyla doğrudan orantılıdır.” araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.1.2. Ebeveynlere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?

Tablo 4.49.’da ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.49. Ebeveynlerin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin, Eskiden İnsanların Nasıl Okuma Yazma Yaptıklarına İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Bilenler bilmeyenlere öğretiyordu.	E30, E32, E35, E36, E37, E41, E55, E62, E81, E89, E91, E92, E97	13	12,9
Arapçayla, eski yazıyla öğreniyorlardı.	E8, E21, E38, E49, E5 E69, E76, E85, E90, E92, E99	11	10,9
Öğretmenleri öğretiyordu.	E22, E25, E33, E51, E64, E75, E80	7	6,9
Askerde öğreniyorlardı.	E63, E65, E67, E70, E73, E77, E83	7	6,9
Taşlara, kayalara yazarak öğreniyorlardı.	E2, E3, E6, E79, E96, E101	6	5,9
Büyüklerinden öğreniyorlardı.	E11, E70, E71, E72, E74, E84	6	5,9
Eğitmenler öğretiyordu.	E26, E40, E50, E82, E83	5	5,0
Anne babalarının yardımıyla öğreniyorlardı.	E12, E93, E95	3	3,0
Fişlerle öğreniyorlardı.	E14, E54, E98	3	3,0
Okuma yazma bilmiyorlardı.	E16, E17, E23	3	3,0
Alfabeyle öğreniyorlardı.	E26, E66, E87	3	3,0
Kömürle yazı yazıyorlardı.	E1, E4, E48	3	3,0
Medreselerde öğreniyorlardı.	E76, E80, E93	3	3,0
Duvarlardaki yazıları okuyup öğreniyorlardı.	E53, E57, E59	3	3,0
Resimlere, kitaplara bakarak öğreniyorlardı.	E52, E88	2	2,0
Dayakla öğreniyorlardı.	E78, E100	2	2,0
Okuma yazma yoktu.	E10, E18	2	2,0
Okula gelerek öğreniyorlardı	E12, E98	2	2,0
Evlerde hocalar öğretiyordu.	E27, E64	2	2,0
Camilerde öğreniyorlardı.	E28, E76	2	2,0
Mekteplerde öğreniyorlardı.	E29, E68	2	2,0
Çivi yazısıyla öğretiliyordu.	E34, E43	2	2,0
Zor ortamlarda öğreniyorlardı.	E46, E58	2	2,0
Kendi kendilerine öğreniyorlardı.	E47, E69	2	2,0
Ağaçlara yazarak öğreniyorlardı.	E3	1	1,0
Gece kurslarıyla öğreniyorlardı.	E5	1	1,0
Ufak taş tanelerini sayarak öğreniyorlardı.	E9	1	1,0
Kuran kursunda öğreniyorlardı.	E13	1	1,0
Sarayda, doktorlar, samimi bir şekilde öğretiyordu.	E19	1	1,0
Önlük yoktu, köy evlerinde öğretiliyordu.	E24	1	1,0

Atatürk öğretiyordu.	E39	1	1,0
Düşüncelerini kullanarak öğreniyorlardı.	E42	1	1,0
Birleştirilmiş sınıfta öğreniyorlardı.	E45	1	1,0
3.sınıfa kadar öğretiliyordu.	E51	1	1,0
Kara tahtada öğreniyorlardı.	E60	1	1,0
Hayal güçleriyle öğreniyorlardı.	E86	1	1,0
Resim yaparak öğreniyorlardı.	E94	1	1,0
Diktatörlükle öğreniyorlardı.	E100	1	1,0

Tablo 4.49. incelendiğinde “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 38 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bilenler bilmeyenlere öğretiyordu (13 ebeveyn, % 12,9); Arapça, eski yazıyla öğreniyorlardı (11 ebeveyn, % 10,9); öğretmenleri öğretiyordu (7 ebeveyn, % 6,9); askerde öğreniyorlardı (7 ebeveyn, % 6,9); taşlara; kayalara yazarak öğreniyorlardı; büyüklerinden öğreniyorlardı (6’şar ebeveyn, % 5,9); eğitimciler öğretiyordu (5 ebeveyn, % 5,0); anne babalarının yardımıyla öğreniyorlardı; fişlerle öğreniyorlardı; okuma yazma bilmiyorlardı; alfabeyle öğreniyorlardı; kömürle yazı yazıyorlardı; medreselerde öğreniyorlardı; duvarlardaki yazıları okuyup öğreniyorlardı (3’er ebeveyn, % 3,0); resimlere; kitaplara bakarak öğreniyorlardı; dayakla öğreniyorlardı; okuma yazma yoktu; okula gelerek öğreniyorlardı; evlerde hocalar öğretiyordu; camilerde öğreniyorlardı; mekteplerde öğreniyorlardı; çivi yazısıyla öğretiliyordu; zor ortamlarda öğreniyorlardı; kendi kendilerine öğreniyorlardı (2’şer ebeveyn, % 2,0); ağaçlara yazarak öğreniyorlardı; gece kurslarıyla öğreniyorlardı; ufak taş tanelerini sayarak öğreniyorlardı; kuran kursunda öğreniyorlardı; sarayda; doktorlar; samimi bir şekilde öğretiyordu; önlük yoktu; köy evlerinde öğretiliyordu; Atatürk öğretiyordu; düşüncelerini kullanarak öğreniyorlardı; birleştirilmiş sınıfta öğreniyorlardı; 3.sınıfa kadar öğretiliyordu; kara tahtada öğreniyorlardı; hayal güçleriyle öğreniyorlardı; resim yaparak öğreniyorlardı; diktatörlükle öğreniyorlardı (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, eskiden insanların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin cevaplar geliştirirken çevrelerindeki yaşlı insanların okuma yazma öğrenmelerinden hareket ettikleri savunulabilir. Bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi, bilmeyenlerin askerde öğrenmeleri, Arapça, eski yazıyla öğrenmeleri, gibi cevaplar günümüzde birçok yaşlı

insandan duyulabilecek cevaplar olarak karşımıza çıkabilir. Ebeveynlerin bu soruya verdikleri cevaplardan eskiden okuma yazma öğrenmenin imkânsızlıklar içerisinde gerçekleştirildiği çıkarımı da yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin verdikleri cevaplardan okuma yazmanın geçmişte dini mekanlarda öğretildiğini düşündükleri ve geçmişte farklı bir dille okuma yazma öğretildiği düşüncesinde oldukları da söylenebilir.

“Askerde öğreniyorlardı.” cevabı ebeveynlerin kendi yaşam tecrübelerinden hareket ettiklerini düşündürebilir. Çünkü ülkemizde bir zamanlar okuma yazma öğretimi asker ocağında okuma yazma bilen kişiler tarafından bilmeyenlere öğretiliyordu ve bu kurslara halk arasında “Ali Kursları” da deniliyordu. “Camilerde öğretiyordu.” cevabı ebeveynlerin okuma yazma için yegâne yerin okul olmadığı, okuma yazmanın değişik mekânlarda da olabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Böyle bir cevap vermesinde ebeveynin Kuran okumayı bildiği varsayıldığında, Kuran okumayı camiden öğrendiği ve okuma eylemini sadece Türkçe olarak algılamadığı çıkarımları da yapılabilir. Ebeveynlerden, geçmişte okuma yazmanın nasıl öğrenildiği sorusuna birçok değişik cevap gelmiştir, bu cevaplar öğrencilerin verdikleri cevaplar gibi okul etrafında toplanmamıştır. Bu durumun, ülkemizde cumhuriyet döneminde okuma yazma oranını artırmak için değişik yollar izlenmesinden ve ebeveynlerin bu yollardan haberdar olmasından kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

4.2.1.3. Ebeveynlere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?

Tablo 4.50.’de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.50. Ebeveynlerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Gelecekte Okuma Yazmanın Nasıl Öğrenileceğine İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Bilgisayarla öğrenilecek.	E9, E10, E12, E14, E16, E20, E21, E23, E24, E25, E29, E30, E31,	41	40,6

	E33, E34, E35, E37, E38, E40, E42, E47, E48, E58, E62, E63, E65, E67, E74, E75, E76, E77, E80, E81, E84, E91, E92, E95, E96, E97, E99, E101		
Teknolojik aletlerle, teknolojik ortamlarda öğrenilecek.	E2, E3, E5, E8, E17, E22, E32, E34, E36, E45, E58, E59, E64, E65, E66, E68, E69, E72, E73, E77, E78, E79, E81, E82, E86, E87, E88, E92, E98, E99	30	29,7
İnternetle öğrenilecek.	E2, E4, E13, E46, E70, E80	6	5,9
Aynı şekilde öğretmenle birlikte öğretilecek.	E6, E51, E52, E55	4	4,0
Doğuştan öğrenecekler.	E47, E57, E60	3	3,0
Öğretmenler olamayacak.	E72, E73	2	2,0
Daha kolay öğrenilecek, çünkü çocuklar daha akıllı olacaklar.	E18, E41	2	2,0
Evde kendi kendilerine öğrenecekler.	E28, E43	2	2,0
Eğitim süresi uzatılacak.	E7, E40	2	2,0
Harf makinesiyle öğrenilecek.	E53, E79	2	2,0
İngilizce öğrenilecek.	E1, E9	2	2,0
Türkçe öğrenilecek.	E1, E49	2	2,0
Arapça öğrenilecek.	E1	1	1,0
Kalem, defter olmadan öğrenecekler.	E4	1	1,0
Müfettişten öğrenecekler.	E11	1	1,0
Beyine cip takarak öğrenecekler.	E26	1	1,0
Büyük okullarda maddi durumu olanlar öğrenecek olmayanlar öğrenemeyecekler.	E27	1	1,0
Televizyonla öğrenecekler.	E37	1	1,0
Anaokulu öğretmeniyle, anne baba yardımıyla öğrenecekler.	E39	1	1,0
Aileleri öğretecek.	E44	1	1,0
6.hisleri kullanılarak, düşüncelerle öğrenilecek.	E50	1	1,0
Biri söyleyip diğeri yazarak öğrenilecek.	E54	1	1,0
Beyin okuma teknolojisi ile öğrenecekler.	E56	1	1,0
Sihirle öğrenecekler.	E61	1	1,0
Okula gerek kalmayacak.	E71	1	1,0
Robotlar öğretecekler.	E80	1	1,0
Elektronik kitaplarla öğrenecekler.	E83	1	1,0
Okulda öğrenecekler.	E85	1	1,0

Daha iyi şartlarda, daha düzeyli yerlerde öğrenecekler.	E89	1	1,0
Bireysel öğrenecekler.	E93	1	1,0
Resim yaparak öğrenecekler.	E94	1	1,0
Okullar iradelerini kaybedecekler, lakaytlık olacak.	E100	1	1,0

Tablo 4.50. incelendiğinde “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 32 farklı cevap geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bilgisayarla öğrenilecek (41 ebeveyn, % 40,6); teknolojik aletlerle; teknolojik ortamda öğrenilecek (30 ebeveyn, % 29,7); internetle öğrenilecek (6 ebeveyn, % 5,9); aynı şekilde öğretmenle birlikte öğretilecek (4 ebeveyn, % 4,0); doğuştan öğrenecekler (3 ebeveyn, % 3,0); öğretmenler olamayacak; daha kolay öğrenilecek; çünkü çocuklar daha akıllı olacaklar; evde kendi kendilerine öğrenecekler; eğitim süresi uzatılacak; harf makinesiyle öğrenilecek; İngilizce öğrenilecek; Türkçe öğrenilecek (2’şer ebeveyn, % 2,0); Arapça öğrenilecek; kalem; defter olmadan öğrenecekler; müfettişten öğrenecekler; beyine cip takarak öğrenecekler; büyük okullarda maddi durumu olanlar öğrenecek olmayanlar öğrenemeyecekler; televizyonla öğrenecekler; anaokulu öğretmeniyle; anne baba yardımıyla öğrenecekler; aileleri öğretecek; 6.hisleri kullanılarak; düşüncelerle öğrenilecek; biri söyleyip diğeri yazarak öğrenilecek; beyin okuma teknolojisi ile öğrenecekler; sihirle öğrenecekler; okula gerek kalmayacak; robotlar öğretecekler; elektronik kitaplarla öğrenecekler; okulda öğrenecekler; daha iyi şartlarda; daha düzeyli yerlerde öğrenecekler; bireysel öğrenecekler; resim yaparak öğrenecekler; okullar iradelerini kaybedecekler; lakaytlık olacak (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, gelecekte insanların okuma yazma öğrenmelerinde teknolojinin ve onun beraberinde getirdikleri kolaylıkların, okuma yazma öğretimi işi içine daha çok koşulacağını savundukları söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin yabancı dille öğretim olacağı, öğretim süresinin uzatılacağı gibi çıkarımlarda buldukları da görülmektedir.

“Doğuştan öğrenilecek.” cevabı ebeveynlerin, tıp dünyasındaki gelişmelerin daha da ilerleyeceğine inandıkları, gelecekte insanların öğrenmek için okuma yazmayı kullanmayacakları, doğuştan getirilecek olan bilgilerin veya sonradan insan zihnine

yüklenecek bilgilerin yeterli olacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. E26 kodlu ebeveynin “Beyine cip takarak öğrenecekler.” cevabı bunu kanıtlar niteliktedir.

E7 ve E40 kodlu ebeveynlerin “Eğitim süresi uzatılacak.” cevabı araştırmanın yapıldığı tarihte okul öncesi eğitimin zorunlu tutulacağı gibi açıklamaların yapılmasından kaynaklanabileceği gibi, gelecekte öğrencilerin daha akıllı olmaları ve öğrencilerin gelecekte gerek duyacakları bilgilerin fazlaacağından eğitim süresinin uzatılacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca eğitim süresinin uzatılarak öğrencilerin ileriki sınıflarda daha çok bilgiye ihtiyacı olacağını ve bilişsel yapılarının ileriki sınıflarda daha da gelişeceği ve okuduklarını anlamakta zorlanmayacaklarını düşündükleri çıkarımları da yapılabilir. Bu çıkarımı, Akira, Taeko, Noriko, Masato ve Naoko (2009)’nun “Normal öğrencilerin yaşı arttıkça daha iyi bilişsel görevleri gerçekleştirmektedirler.” araştırma bulgusunun desteklediği söylenebilir.

E80 kodlu ebeveynin “Robotlar öğretecek.” ve E83 kodlu ebeveynin “Elektronik kitaplarla öğrenecekler.” cevapları ebeveynlerin, gelecekte okuma yazma öğretiminde klasik yöntemlerin kullanılmayacağına, teknolojinin öğretim hayatının bir parçası olacağına inandıkları çıkarımı yapılabilir.

“Büyük okullarda maddi durumu olanlar öğrenecek olmayanlar öğrenemeyecekler.” cevabı ebeveynlerin gelecekte okuma yazma öğretimi için güçlü bir maddi duruma sahip olunması gerektiğini düşündüğü söylenebilir. Ebeveynde böyle bir düşüncenin oluşmasında ebeveynin şu anki yaşamında sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerin öğretmenlerle ve öğrencileriyle etkileşimlerinin iyi olduğunu, bu ebeveynlerin çocukların okul hayatlarıyla ilgili olduklarını düşünmesinden kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımın, Ahioğlu (2006)’nun “Sosyo-ekonomik düzey, anne-babanın öğretmen ile ilişkilerini etkilemektedir.” araştırma bulgusuyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bireysel öğrenecekler cevabı ebeveynlerin, gelecekte okuma yazma öğretiminin birebir yapılacağını bu şekilde daha çok başarılı olunacağını düşündüğü çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımı, Çalışkan ve Sünbül (2008)’ün “Bireyselleştirilmiş öğretim

yapılan grubun okuma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun okuma erişisi arasında bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun yazma erişisi arasında bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark vardır.” araştırma bulgularının desteklediği söylenebilir.

4.2.1.4. Ebeveynler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?

Tablo 4.51.’de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.51. Ebeveynlerin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Okudukları Materyaller	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Gazete	E1, E2, E4, E5, E7, E8, E9, E11, E12, E15, E19, E24, E30, E33, E35, E38, E41, E47, E49, E52, E54, E55, E58, E59, E60, E62, E63, E64, E67, E68, E69, E75, E76, E77, E78, E79, E80, E82, E83, E84, E86, E89, E91, E93, E97, E101	46	45,5
Televizyondaki yazıları	E1, E4, E6, E8, E12, E13, E16, E17, E18, E20, E22, E23, E24, E28, E29, E30, E31, E35, E36, E41, E44, E45, E49, E53, E55, E59, E60, E61, E65, E77, E82, E83, E84, E86, E92, E94, E96, E97	38	37,6
Kitap	E1, E9, E15, E18, E19, E38, E46, E47, E49, E51, E54, E61, E64, E76, E78, E83, E86, E93, E97	19	18,8
Dikkatimi çeken yazıları	E3, E10, E18, E21, E31, E32, E56, E62, E66, E70, E71, E72, E73, E74, E81, E90, E95	17	16,8
Dergi	E1, E4, E22, E28, E49, E54, E58, E61, E76, E78, E79, E80, E84, E91, E101	15	14,9

Tabelalardaki yazıları	E17, E19, E26, E38, E47, E49, E67, E68, E75, E87, E96, E98, E100	13	12,9
Levhalarındaki yazıları	E2, E13, E29, E39, E44, E55, E57, E63, E80, E82, E90, E99	12	11,9
Takvimdeki yazıları	E9, E14, E15, E18, E25, E28, E33, E53, E54, E79, E93	11	10,9
Hastanedeki yazıları	E22, E23, E24, E27, E31, E36, E39, E44, E45, E57, E85	11	10,9
Hikaye	E1, E11, E19, E41, E53	5	5,0
Reklam panolarındaki yazıları	E28, E75, E84, E86, E92	5	5,0
İlanları	E42, E58, E62, E67, E68	5	5,0
Çarşıdaki yazıları	E16, E29, E65, E89	4	4,0
Haberlerdeki yazıları	E11, E12, E49	3	3,0
Okuldaki yazıları	E23, E26, E79	3	3,0
Afişlerdeki yazıları	E5, E94, E100	3	3,0
Yere atılan bir kağıdı	E37, E40, E50	3	3,0
Duvardaki yazıları	E50, E58, E85	3	3,0
Sokaktaki yazıları	E8, E46	2	2,0
Mağazalardaki yazıları	E91, E92	2	2,0
Yiyecek üzerindeki yazıları	E33, E36	2	2,0
Resmi dairelerdeki yazıları	E27, E87	2	2,0
İlaç kutusundaki yazıları	E14	1	1,0
Bakkaldaki yazıları	E20	1	1,0
Zarftaki yazıları	E23	1	1,0
Bankadaki yazıları	E27	1	1,0
Büyük şirketlerdeki yazıları	E27	1	1,0
İşletmelerdeki yazıları	E34	1	1,0
Bilgisayardaki yazıları	E35	1	1,0
Faturalardaki yazıları	E40	1	1,0
Kene ile ilgili yazıları	E42	1	1,0
Araçlardaki yazıları	E47	1	1,0
Büyük yazılar	E48	1	1,0
Kağıttaki yazıları	E52	1	1,0
Gençliğe hitabedeki yazıları	E53	1	1,0
Postanedeki yazıları	E57	1	1,0
Pazardaki yazılar	E65	1	1,0
Mesleki bilgi kitaplarını	E69	1	1,0
Merak ettiğim yazıları	E88	1	1,0
Ağaçlara kazınmış yazıları	E88	1	1,0
İnternetteki yazılar	E93	1	1,0
Plaka yazılarını	E98	1	1,0
Müzelerdeki yazıları	E100	1	1,0
Sanat yapılarının tarihlerindeki yazıları	E100	1	1,0
Defterdeki yazıları	E19	1	1,0

Yazı köşelerindeki yazıları	E2	1	1,0
-----------------------------	----	---	-----

Tablo 4.51. incelendiğinde “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 46 farklı cevap geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Gazete (46 ebeveyn, % 45,5); televizyondaki yazıları (38 ebeveyn, % 37,6); kitap (19 ebeveyn, % 18,8); dikkatimi çeken yazıları (17 ebeveyn, % 16,8); dergi (17 ebeveyn, % 16,8); tabelalardaki yazıları (13 ebeveyn, % 12,9); levhalardaki yazıları (12 ebeveyn, % 11,9); takvimdeki yazıları; hastanedeki yazıları (11’er ebeveyn, % 10,9); hikâye; reklam panolarındaki yazıları; ilanları (5’er ebeveyn, % 5,0); çarşıdaki yazıları (4 ebeveyn, % 4,0); haberlerdeki yazıları; okuldaki yazıları; afişlerdeki yazıları; yere atılan bir kâğıdı; duvardaki yazıları (3’er ebeveyn, % 3,0); sokaktaki yazıları; mağazalardaki yazıları; yiyecek üzerindeki yazıları; resmi dairelerdeki yazıları (2’şer ebeveyn, % 2,0); ilaç kutusundaki yazıları; bakkaldaki yazıları; zarftaki yazıları; bankadaki yazıları; büyük şirketlerdeki yazıları; işletmelerdeki yazıları; bilgisayardaki yazıları; faturalardaki yazıları; kene ile ilgili yazıları; araçlardaki yazıları; büyük yazıları; kağıttaki yazıları; gençliğe hitabedeki yazıları; postanedeki yazıları; pazardaki yazıları; mesleki bilgi kitaplarını; merak ettiğim yazıları; ağaçlara kazınmış yazıları; internetteki yazılar; plaka yazılarını; müzelerdeki yazıları; sanat yapılarının tarihlerindeki yazıları; defterdeki yazıları; yazı köşelerindeki yazıları (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Nerde gördüğün yazıları okursun? sorusuna verdikleri cevaplardan ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin gazete, kitap, dergi okudukları; günlük yaşamda ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gerek duydukları nesnelere üzerindeki yazıları okudukları söylenebilir.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplardan ebeveynlerin okuma eylemini günlük hayatlarında yaptıkları hemen hemen tüm işlerde kullanmalarından, ebeveynlerin okuma yazmayı sosyal yaşamın gereği ve bir ihtiyaç olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

4.2.1.5. Ebeveynlere Göre Okumanın Çeşitleri

Tablo 4.52.'de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.52. Ebeveynlerin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okumanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Yoktur	E14, E18, E19, E20, E23, E24, E26, E30, E31, E34, E38, E42, E48, E52, E68, E76, E77, E78, E79, E88, E89, E95, E100	23	22,8
Türkçe okuma	E8, E10, E12, E22, E25, E40, E49, E57, E59, E85, E90, E91, E92, E99, E101	15	14,9
Sesli okuma	E5, E46, E50, E53, E58, E63, E65, E66, E67, E70, E81, E94	12	11,9
Sessiz okuma	E5, E46, E50, E53, E58, E63, E65, E66, E67, E70, E81, E94	12	11,9
Hızlı okuma	E11, E13, E14, E21, E35, E36, E37, E44, E65, E82, E85	11	10,9
Yavaş okuma	E11, E13, E14, E21, E35, E36, E37, E44, E65, E82, E85	11	10,9
İngilizce okuma	E10, E22, E25, E40, E49, E57, E59, E85, E92, E99	10	9,9
Anlayarak okuma	E9, E47, E60, E62, E70, E72, E73, E75, E82, E98	10	9,9
Gazete okuma	E43, E55, E56, E69, E80, E96	6	5,9
Arapça okuma	E12, E40, E90, E91, E92	5	5,0
Yabancı yazıyı okuma	E8, E90, E91, E99, E101	5	5,0
Kitap okuma	E55, E56, E69, E96	4	4,0
Üniversitede okuma	E29, E39, E45	3	3,0
Anlamadan okuma	E9, E60, E98	3	3,0
Göz atarak, özensiz okuma	E47, E82	2	2,0
Düşünerek okuma	E51, E62	2	2,0
Almanca okuma	E12, E99	2	2,0
Fransızca okuma	E49, E57	2	2,0
El yazısını okuma	E1, E7	2	2,0
Heceleyerek okum	E11, E13	2	2,0
İlkokulda okuma	E29, E39	2	2,0
Lisede okuma	E29, E45	2	2,0
Bağırarak okuma	E54, E61	2	2,0
Dergi okuma	E55, E69	2	2,0

Eğitici okuma	E71, E93	2	2,0
Çok okuma	E3	1	1,0
Az okuma	E3	1	1,0
Farsça okuma	E91	1	1,0
Matematik okuma	E10	1	1,0
Üstün okuma	E27	1	1,0
Yazıya göre değişir	E27	1	1,0
Özel okulda okuma	E28	1	1,0
Devlet okulunda okuma	E28	1	1,0
Dershanede okuma	E28	1	1,0
Yüksek eğitimde okuma	E33	1	1,0
Sosyal okuma	E40	1	1,0
Fen okuma	E40	1	1,0
Severek okuma	E41	1	1,0
Sevmeden okuma	E41	1	1,0
Roman okuma	E43	1	1,0
Kağıttan okuma	E54	1	1,0
Televizyondan okuma	E54	1	1,0
İçimden okuma	E61	1	1,0
Ansiklopedi okuma	E96	1	1,0
Yorumlayarak okuma	E62	1	1,0
Destekleyici okuma	E71	1	1,0
Yazarak okum	E74	1	1,0
Dikkatli okuma	E75	1	1,0
Köşe yazısı okuma	E80	1	1,0
Magazin okuma	E80	1	1,0
Dokunarak okuma	E84	1	1,0
Görerek okuma	E84	1	1,0
Öğrenmek için okuma	E86	1	1,0
Ezber için okuma	E86	1	1,0
Ekonomi yazılarını okuma	E87	1	1,0
Yaşamla ilgili okuma	E87	1	1,0
Zevk için okuma	E93	1	1,0
Kendini geliştirmek için okuma	E93	1	1,0

Tablo 4.52. incelendiğinde “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 58 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Yoktur (23 ebeveyn, % 22,8); Türkçe okuma (15 ebeveyn, % 14,9); sesli okuma (12 ebeveyn, % 11,9); sessiz okuma (12 ebeveyn, % 11,9); hızlı okuma; yavaş okuma (11’er ebeveyn, % 10,9); İngilizce okuma; anlayarak okuma (10’ar ebeveyn, % 9,9); gazete okuma (6 ebeveyn, % 5,9); Arapça okuma; yabancı yazıyı okuma (5’er ebeveyn, % 5,0); kitap okuma (4 ebeveyn, % 4,0);

üniversitede okuma; anlamadan okuma (3'er ebeveyn, % 3,0); göz atarak; özensiz okuma; düşünerek okuma; almanca okuma; Fransızca okuma; el yazısını okuma; heceleyerek okuma; ilkokulda okuma; lisede okuma; bağırarak okuma; dergi okuma; eğitici okuma (2'şer ebeveyn, % 2,0); çok okuma; az okuma; farsça okuma; matematik okuma; üstün okuma; yazıya göre değişir; özel okulda okuma; devlet okulunda okuma; dershanede okuma; yüksek eğitimde okuma; sosyal okuma; fen okuma; severek okuma; sevmeden okuma; roman okuma; kağıttan okuma; televizyondan okuma; içimden okuma; ansiklopedi okuma; yorumlayarak okuma; destekleyici okuma; yazarak okuma; dikkatli okuma; köşe yazısı okuma; magazin okuma; dokunarak okuma; görerek okuma; öğrenmek için okuma; ezber için okuma; ekonomi yazılarını okuma; yaşamla ilgili okuma; zevk için okuma; kendini geliştirmek için okuma (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma eylemini çeşitlendirirken kullandıkları dili, okuma eylemini yaptıkları materyali, okuma eylemini yaptıkları ses tonuna göre nitelendirdikleri söylenebilir. Ebeveynlerin sadece küçük bir kısmının okumayı doğru bir şekilde çeşitlendirdiği, büyük bir kısmın okumanın çeşidi olmadığını savunduğunu veya okuma için yanlış çeşitlendirmeler yaptığı söylenebilir.

“Anlayarak okuma” ve “Anlamadan okuma” cevapları ebeveynlerin okuma eyleminin zihinsel yönüne dikkat çektikleri, okuma eylemini sadece motorik bir eylem olarak görmedikleri çıkarımına neden olabilir. Ayrıca “Severek okuma” ve “Sevmeden okuma” cevapları ebeveynlerin okuma öğretimin duygusal yönünün de farkında oldukları çıkarımına da neden olabilir.

4.2.1.6. Ebeveynlere Göre Yazmanın Çeşitleri

Tablo 4.53.'te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.53. Ebeveynlerin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Yazmanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
El yazısı	E1, E4, E8, E12, E14, E16, E18, E19, E20, E21, E23, E24, E25, E26, E28, E34, E38, E39, E43, E44, E48, E49, E54, E56, E59, E60, E61, E62, E63, E65, E66, E67, E69, E70, E72, E73, E74, E80, E82, E84, E87, E89, E90, E91, E92, E99, E101	47	46,5
Düz yazı	E2, E4, E5, E8, E12, E14, E18, E19, E20, E23, E24, E26, E29, E38, E39, E43, E44, E48, E53, E56, E59, E61, E62, E63, E65, E66, E70, E72, E73, E75, E79, E80, E82, E84, E87, E88, E91, E92, E99, E101	39	38,6
Arapça yazma	E10, E13, E16, E28, E40, E49, E59, E61, E64, E67, E79, E81	12	11,9
Yoktur	E36, E45, E52, E68, E76, E77, E78, E85, E86, E95	10	9,9
Güzel yazı	E19, E21, E27, E34, E37, E88, E97, E98, E100	9	8,9
Eğik yazı	E5, E29, E35, E54, E56, E66, E75	7	6,9
Türkçe yazı	E7, E13, E22, E40, E49, E81	6	5,9
İngilizce yazı	E13, E22, E40, E49, E64, E99	6	5,9
Kötü yazı	E9, E30, E33, E37, E97	5	5,0
Yabancı yazı	E2, E23, E28, E90	4	4,0
İyi yazı	E9, E30, E33	3	3,0
Bilgisayarda yazma	E24, E55, E83	3	3,0
Düşünerek yazma	E47, E57, E62	3	3,0
Roman yazma	E71, E93, E96	3	3,0
Günlük yazma	E71, E93	2	2,0
Küçük harflerle yazma	E42, E69	2	2,0
Büyük harflerle yazma	E42, E69	2	2,0
Çiviyle yazma	E46, E55	2	2,0
Bakarak yazma	E47, E50	2	2,0
Dik yazı	E35	1	1,0
Yunanca yazı	E64	1	1,0
Farsça yazma	E49	1	1,0
Şiir yazısı	E8	1	1,0
Latin alfabesi ile yazma	E10	1	1,0
Çiçekli boncuklu yazmalar*	E11	1	1,0
İpek yazmalar*	E11	1	1,0
Tokat yazması*	E17	1	1,0

Bursa yazması*	E17	1	1,0
Atatürk'ün yazısı	E25	1	1,0
Okunaklı yazma	E27	1	1,0
Her dile göre değişir	E28	1	1,0
Herkesin yazısı farklıdır	E31	1	1,0
Kalemle yazma	E32	1	1,0
Kumsala yazma	E32	1	1,0
Çok yazma	E41	1	1,0
Az yazma	E41	1	1,0
Taşla yazma	E46	1	1,0
Anlayarak yazma	E50	1	1,0
Rastgele yazma	E51	1	1,0
Mantıklı yazma	E51	1	1,0
Uzun yazı	E53	1	1,0
Kısa yazı	E53	1	1,0
Yamuk yazı	E53	1	1,0
Kağıda yazma	E55	1	1,0
Mermere yazma	E55	1	1,0
Ağaca yazma	E55	1	1,0
Gezi yazısı	E57	1	1,0
Sesli yazma	E58	1	1,0
Sessiz yazma	E58	1	1,0
Klavye yazısı	E60	1	1,0
Olay yazısı	E62	1	1,0
Hat yazısı	E69	1	1,0
Daktilo yazısı	E83	1	1,0
Özürlülerin dokunarak yazması	E89	1	1,0
Amaçlı yazma	E93	1	1,0
Köşe yazısı	E93	1	1,0
Kalın yazı	E94	1	1,0
İnce yazı	E94	1	1,0
Şiir yazma	E96	1	1,0

*Kavram yanılgıları

Tablo 4.53. incelendiğinde “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 59 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: El yazısı (47 ebeveyn, % 46,5); düz yazı (39 ebeveyn, % 38,6); Arapça yazma (12 ebeveyn, % 11,9); yoktur (10 ebeveyn, % 9,9); güzel yazı; (9 ebeveyn, % 8,9); eğik yazı (7 ebeveyn, 6,9); Türkçe yazı; İngilizce yazı (6’şar ebeveyn, % 5,9); kötü yazı (5 ebeveyn, % 5,0); yabancı yazı (4 ebeveyn, % 4,0); iyi yazı; bilgisayarda yazma; düşünerek yazma; roman yazma (3’er ebeveyn, %

3,0); günlük yazma; küçük harflerle yazma; büyük harflerle yazma; çiviyle yazma; bakarak yazma (2'şer ebeveyn, % 2,0); dik yazı; Yunanca yazı; Farsça yazma; şiir yazısı; Latin alfabesi ile yazma; çiçekli boncuklu yazmalar; ipek yazmalar; tokat yazması; bursa yazması; Atatürk'ün yazısı; okunaklı yazma; her dile göre değişir; herkesin yazısı farklıdır; kalemle yazma; kumsala yazma; çok yazma; az yazma; taşla yazma; anlayarak yazma; rastgele yazma; mantıklı yazma; uzun yazı; kısa yazı; yamuk yazı; kâğıda yazma; mermere yazma; ağaca yazma; gezi yazısı; sesli yazma; sessiz yazma; klavye yazısı; olay yazısı; hat yazısı; daktilo yazısı; özürülülerin dokunarak yazması; amaçlı yazma; köşe yazısı; kalın yazı; ince yazı; şiir yazma (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, yazma eylemini çeşitlendirirken yazının biçimine, estetik duruşuna, yazılan dile, yazma eylemini yaptığı materyale, yazma eylemini yaptığı zamana göre çeşitlendirdiği görülmektedir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplardan büyük bir kısmının ilköğretim birinci sınıf okuma yazma programında yer alan yazı türlerinden (Bitişik eğik yazı, düz yazı) de haberdar olduğu söylenebilir.

E50 kodlu ebeveynin “Anlayarak yazma.” ve E51 kodlu ebeveynin “Mantıklı yazma.” cevapları ebeveynlerin, yazma eylemini yalnızca harfleri bir araya getirmek olmadığı bir anlam bütünlüğü içinde, anlaşılır olması gerektiğini savundukları çıkarımı yapılabilir.

Ayrıca uygulama yapılan bölgede yazma kelimesinin farklı anlamlarda kullanılması (Başörtüsü) kavram yanılgılarını (Çiçekli boncuklu yazmalar, ipek yazmalar, Tokat yazması, Bursa yazması.) doğurmuştur.

“Çok yazma ve Az yazma” cevapları ebeveynlerin, yazma eylemini yazının uzunluğuna göre nitelediklerini göstermektedir. Böyle bir cevap geliştirmelerinde ebeveynlerin kendi öğrencilik zamanlarında yazma eylemine derslerinde yer vermeleri, ebeveynlere bazı öğretmenlerin uzun yazılar yazdırmaları, bazılarının kısa yazılar yazdırmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin böyle bir tutum sergilemiş

olmaları öğrencilerde yazma eylemine karşı olumsuz tutum gelişmesine neden olabileceği gibi olumlu sonuçları da olabilir. Bu durumu, Gertrude (1963)'nin “Kelimeleri tekrar tekrar yazma; öğrencileri ayrıntılara, benzerliklere ve farklılıklara, sıra dışı özelliklere dikkat etmeye zorlar ve yazma eyleminin okuma-yazmaya yeni başlayanların kelimelerin yapısını anlamasına yardım eder.” araştırma bulgusunun desteklediği söylenebilir.

4.2.1.7. Ebeveynlerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri

Tablo 4.54.'te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Onlar için neler yapmak istersiniz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.54. Ebeveynlerin, “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Onlar için neler yapmak istersiniz” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Okuma Yazma Bilmeyenler İçin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Cahiller.	E16, E20, E21, E25, E31, E32, E35, E36, E38, E42, E46, E53, E59, E62, E64, E65, E67, E68, E69, E71, E79, E85, E87, E88, E90	25	24,8
İmkânları olmadığından okuyup yazamamışlardır.	E5, E19, E61, E75, E80, E83, E86, E98	8	7,9
Kendi başlarına işlerini yürütemiyorlar.	E39, E45, E49, E57, E63, E76, E92, E97	8	7,9
Üzülüyorum.	E2, E24, E27, E97, E100	5	5,0
Okuyup yazmasını isterdim.	E11, E24, E33, E49, E72	5	5,0
Parayı bile bilmiyorlar.	E16, E39, E44, E55, E93	5	5,0
Anlayışsızlar.	E28, E32, E35, E64, E88	5	5,0
Öğretmeyi düşünürüm.	E4, E48, E91, E99	4	4,0
Hayatı anlamakta zorlanıyorlar.	E60, E73, E96	3	3,0
Öğrenmeleri gerektiğini düşünürüm.	E6, E84, E90	3	3,0
Geri görüşlüler.	E34, E36, E62	3	3,0
Her şeyden habersizler.	E69, E77, E101	3	3,0

Televizyondaki yazıları okuyamıyorlar.	E15, E17	2	2,0
Her şeyi soruyorlar.	E22, E23	2	2,0
Bir yere giderken sıkıntı çekiyorlar.	E2, E3	2	2,0
Bir yere gidemezler.	E7, E55	2	2,0
Pişmanlık duyuyorlar.	E27, E50	2	2,0
Konuşmakta zorlanıyorlar.	E29, E69	2	2,0
Okuma yazma bilmemesine rağmen, çok zeki, zekasını kullanıyor.	E56, E89	2	2,0
Okuma yazma bilenlerden kültürlü, hayat okulunu bitirmiş, aklını kullanıyor.	E66, E81	2	2,0
Kör	E67, E82	2	2,0
Bir yere gittiklerinde rahat hareket edemiyorlar.	E8	1	1,0
Doğruyu yanlışı bilemiyorlar.	E3	1	1,0
Tarih, coğrafya bilmiyorlar.	E9	1	1,0
Okula neden gitmediğini düşünürüm.	E1	1	1,0
Okuyup meslek sahibi olmalıydı, anne babasına sahip çıkmalıydı.	E12	1	1,0
İletişim kurulamıyor.	E13	1	1,0
Eski kafalı olduğunu düşünüyorum.	E14	1	1,0
Telefon açamıyorlar.	E15	1	1,0
İnsan kıymetini bilmezler, bir şey görmemiş olurlar.	E26	1	1,0
Geçimsiz oluyorlar.	E28	1	1,0
Anlamsız konuşuyorlar.	E30	1	1,0
Kültürsüzler.	E34	1	1,0
Onun yerinde olmak istemezdim.	E41	1	1,0
Fatura yatıramıyorlar.	E44	1	1,0
Zamansız doğmuşlar.	E47	1	1,0
Destek olmayı düşünüyorum.	E51	1	1,0
Bilgisizler.	E54	1	1,0
Kendilerini geliştirebilirler.	E58	1	1,0
Toplum içinde söz sahibi olamayan birisi.	E65	1	1,0

Tablo 4.54. incelendiğinde “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Onlar için neler yapmak istersiniz?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 40 farklı cevap

verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Cahiller (25 ebeveyn, % 24,8); imkânları olmadığından okuyup yazamamışlardır (8 ebeveyn, % 7,9); kendi başlarına işlerini yürütemiyorlar (8 ebeveyn, % 7,9); üzülyorum; okuyup yazmasını isterdim; parayı bile bilmiyorlar; anlayışsızlar (5'er ebeveyn; % 5,0); öğretmeyi düşünürüm (4 ebeveyn, % 4,0); hayatı anlamakta zorlanıyorlar; öğrenmeleri gerektiğini düşünürüm; geri görüşlüler; her şeyden habersizler (3'er ebeveyn, % 3,0); televizyondaki yazıları okuyamıyorlar; her şeyi soruyorlar; bir yere giderken sıkıntı çekiyorlar; bir yere gidemezler; pişmanlık duyuyorlar; konuşmakta zorlanıyorlar; okuma yazma bilmemesine rağmen; çok zeki; zekasını kullanıyor; okuma yazma bilenlerden kültürlü; hayat okulunu bitirmiş; aklını kullanıyor; kör (2'şer ebeveyn, % 2,0); bir yere gittiklerinde rahat hareket edemiyorlar; doğruyu yanlış bilemiyorlar; tarih; coğrafya bilmiyorlar; okula neden gitmediğini düşünürüm; okuyup meslek sahibi olmalıydı; anne babasına sahip çıkmalıydı; iletişim kurulamıyor; eski kafalı olduğunu düşünüyorum; telefon açamıyorlar; insan kıymetini bilmezler; bir şey görmemiş olurlar; geçimsiz oluyorlar; anlamsız konuşuyorlar; kültürsüzler; onun yerinde olmak istemezdim; fatura yatıramıyorlar; zamansız doğmuşlar; destek olmayı düşünüyorum; bilgisizler; kendilerini geliştirebilirler; toplum içinde söz sahibi olamayan birisi (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma bilmeyenler hakkında genellikle olumsuz düşündükleri, okuma yazma bilmeyenleri kendi başlarına işlerini göremeyen, özgür hareket edemeyen, gündelik işlerinin üstesinden gelemeyen kişiler olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

“Geri görüşlüler, anlayışsızlar, iletişim kurulamıyor, kültürsüzler, bilgisizler” gibi cevaplar ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanlar için olumsuz düşündüklerini kanıtlar niteliktedir. Ayrıca ebeveynlerin anlayışlı olma, ileri görüşlü olma, kültür ve bilgi gibi erdemlerin kazanılması için okuma yazmanın gerekli olduğunu düşündükleri savunulabilir.

“Okuma yazma bilenlerden kültürlü, hayat okulunu bitirmiş, aklını kullanıyor” ve “Okuma yazma bilmemesine rağmen, çok zeki, zekasını kullanıyor.” cevapları E66 ve E81 kodlu ebeveynlerin okuma yazma bilmesede insanların akılları sayesinde bazı becerileri kazanabileceklerine inandıkları söylenebilir. Ebeveynlerde böyle bir fikrin oluşmasında çevresindeki bireylerin okuma yazma bilmeseler de bir takım olumsuzlukların üstesinden gelmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

E22 ve E23 kodlu ebeveynlerin “Her şeyi soruyorlar.” cevabı okuma yazma bilmeyen insanların tek başlarına ihtiyaçlarını gideremeyecekleri ve sürekli başka bireylere ihtiyaçları olacakları düşüncesinde oldukları da söylenebilir.

4.2.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Ebeveynlerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?

Tablo 4.55.’te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.55. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazmanın Ebeveynlerin Hayatlarına Kattıkları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Bilgi sahibi oldum.	E10, E34, E42, E53, E59, E61, E74, E88, E95	9	8,9
Anlayışım kolaylaştı.	E1, E4, E8, E22, E33, E60, E63	7	6,9
Her şey kolaylaştı.	E21, E28, E31, E47, E49, E70	6	5,9
Bütün yazıları okuyabiliyorum.	E12, E13, E17, E18, E80	5	5,0
Kendime güvenim arttı.	E41, E48, E56, E58, E71	5	5,0
Ayaklarımın üzerinde durmayı öğrendim.	E32, E46, E58, E85	4	4,0
İletişim kolaylaştı.	E69, E72, E73, E82	4	4,0
Çocuklara eğitim konusunda yardımcı oluyorum.	E13, E16, E17	3	3,0
Bir yere giderken sıkıntı çekmiyorum.	E2, E23, E44	3	3,0
Sosyalleştim.	E5, E84, E99	3	3,0

Değişen hiçbir şey yok.	E20, E25, E77	3	3,0
Daha kolay meslek sahibi oldum.	E29, E51, E54	3	3,0
Para hesabını öğrendim.	E28, E39, E69	3	3,0
Alışverişte daha rahat davranıyorum.	E28, E97, E101	3	3,0
Kültürüm arttı.	E57, E78, E86	3	3,0
Bilinçlendim.	E68, E75, E94	3	3,0
Kendimi yetiştirdim, geliştirdim.	E66, E91, E95	3	3,0
Sorunlarımı daha rahat çözdüm.	E69, E96	2	2,0
Düşünce açım değişti.	E62, E93	2	2,0
İmzamı atabiliyorum.	E7, E54	2	2,0
Dürüst, saygılı biri oldum.	E9, E40	2	2,0
Adresleri bulabiliyorum.	E11, E14	2	2,0
Topluma çıkma tavrım değişti.	E27, E52	2	2,0
Doğruyu yanlışı biliyorum.	E3, E38	2	2,0
İş bulmam kolaylaştı.	E3, E81	2	2,0
Hayal gücüm arttı.	E48, E93	2	2,0
Konuşmam değişti.	E52, E63	2	2,0
Temiz bir hayatım oldu.	E6	1	1,0
Kıyafetlerim iyi oldu.	E6	1	1,0
Hayatım değişti.	E1	1	1,0
Televizyondaki yazıları okuyabiliyorum.	E11	1	1,0
Kimse beni kandıramıyor.	E12	1	1,0
Kalp kırmamayı öğrendim.	E19	1	1,0
Büyük- küçük sınırını öğrendim.	E19	1	1,0
Çok güzel oldu, her yerdeki yazıları okuyabiliyorum.	E24	1	1,0
Yaşam şeklim değişti.	E26	1	1,0
Kafam değişti.	E26	1	1,0
Yürüyüşüm değişti.	E27	1	1,0
Beynimi geliştirdim.	E34	1	1,0
Eşime mektup yazdım.	E35	1	1,0
Hayvan gütmekten kurtuldum.	E36	1	1,0
Okula geldim.	E36	1	1,0
İleriye dönük işlerim oldu.	E37	1	1,0
Bana, zarar verecek işleri yaptırılmazlar.	E43	1	1,0
Tek başıma işlerimi hallediyorum.	E45	1	1,0
Girişimciliğim arttı.	E48	1	1,0
Her yerde gördüğüm yazıları okumak istiyordum.	E55	1	1,0

Anlayışsız ve cahil olmadım.	E64	1	1,0
Hayatın anlamını öğrendim.	E65	1	1,0
Her şeye aklım yetiyor.	E67	1	1,0
Ufkum açıldı.	E76	1	1,0
Beni küçümseyenleri şimdi bende küçümsüyorum.	E79	1	1,0
Çevreyi daha iyi tanıdım.	E87	1	1,0
Hayattaki zorlukları görebiliyorum.	E89	1	1,0
Aradığım yeri kolaylıkla buldum.	E90	1	1,0
Her yere gittim.	E97	1	1,0
Kendi işimi kendim hallediyorum.	E98	1	1,0
Okuma yazmayı hayatta bir araç olarak görüyorum.	E100	1	1,0

Tablo 4.55. incelendiğinde “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 58 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bilgi sahibi oldum (9 ebeveyn, % 8,9); anlayışım kolaylaştı (7 ebeveyn, % 6,9); her şey kolaylaştı (6 ebeveyn, % 5,9); bütün yazıları okuyabiliyorum; kendime güvenim arttı (5’er ebeveyn, % 5,0); ayaklarımın üzerinde durmayı öğrendim; iletişim kolaylaştı (4’er ebeveyn, % 4,0); çocuklara eğitim konusunda yardımcı oluyorum; bir yere giderken sıkıntı çekmiyorum; sosyalleştim; değişen hiçbir şey yok; daha kolay meslek sahibi oldum; para hesabını öğrendim; alışverişte daha rahat davranıyorum; kültürüm arttı; bilinçlendim; kendimi yetiştirdim; geliştirdim (3’er ebeveyn, % 3,0); sorunlarımı daha rahat çözdüm; düşünce açım değişti; imzamı atabiliyorum; dürüst; saygılı biri oldum; adresleri bulabiliyorum; topluma çıkma tavrım değişti; doğruyu yanlışı biliyorum; iş bulmam kolaylaştı; hayal gücüm arttı; konuşmam değişti (2’şer ebeveyn, % 2,0); temiz bir hayatım oldu; kıyafetlerim iyi oldu; hayatım değişti; televizyondaki yazıları okuyabiliyorum; kimse beni kandıramıyor; kalp kırmamayı öğrendim; büyük- küçük sınırını öğrendim; çok güzel oldu; her yerdeki yazıları okuyabiliyorum; yaşam şeklim değişti; kafam değişti; yürüyüşüm değişti; beynimi geliştirdim; eşime mektup yazdım; hayvan gütmekten kurtuldum; okula geldim; ileriye dönük işlerim oldu; bana; zarar verecek işleri yaptırılmazlar; tek başıma işlerimi hallediyorum; girişimciliğim arttı; her yerde gördüğüm yazıları okumak istiyordum; anlayışsız ve cahil olmadım; hayatın anlamını öğrendim; her şeye aklım yetiyor; ufukum açıldı; beni küçümseyenleri şimdi bende küçümsüyorum; çevreyi daha

iyi tanıdım; hayattaki zorlukları görebiliyorum; aradığım yeri kolaylıkla buldum; her yere gittim; kendi işimi kendim hallediyorum; okuma yazmayı hayatta bir araç olarak görüyorum (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma öğrenmekle ilgili verdikleri cevaplardan daha sosyal bir insan oldukları, düşünce ufğunun genişlediği, okuma yazmanın gündelik hayattaki işleri kolaylaştırdığı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

“Bilgi sahibi oldum, anlayışım kolaylaştı, iletişim kolaylaştı, sosyalleştim, kültürüm arttı, bilinçlendim, düşünce açım değişti, ufkum açıldı.” gibi cevaplar ebeveynlere okuma yazmanın insanlara kazandırdığını veya kazandıracaklarını düşündükleri becerileri çağrıştırdığı çıkarımı yapılabilir.

E19 kodlu ebeveynin “Kalp kırmamayı öğrendim.” ve “Büyük küçük sınırimi öğrendim.” cevapları okuma yazmanın ahlaki davranışların kazanılmasında etkili olduğunu düşündüğü çıkarımı da yapılabilir.

4.2.1.9. Ebeveynlere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?

Tablo 4.56.'da ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.56. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okuma Yazmanın Neden Olabileceği Kötülükler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hayır, yapılamaz çünkü: Sosyal bir çevre olacağı için, Okumuş insan iyinin kötünün ayrımı yapabileceği için, insan yazı yazarken kafası çalışmaz,	E7, E11, E12, E13, E16, E17, E18, E20, E22, E23, E24, E25, E30, E31, E33, E37, E44, E45, E52, E62, E67, E70, E72, E73, E74, E76, E78, E81, E83, E85, E89, E94, E96, E97	34	33,6

kötü bir şey yapamaz.			
İnsanın içinde varsa yapılır.	E9, E38, E40, E43, E46, E50, E59, E65, E84, E90, E95	11	10,9
Dolandırıcılık yapılabilir.	E58, E60, E66, E75, E80, E82, E86, E98, E100, E101	10	9,9
İnsanlar hakkında kötü bilgiler yazılabilir.	E57, E71, E77, E90	4	4,0
Küfür yazılıp, okunabilir.	E6, E36, E61, E79	4	4,0
Sahtekârlık yapılabilir.	E60, E63, E100	3	3,0
İnsanlar yanlış yönlendirilebilirler.	E28, E86, E93	3	3,0
İnsanlar kandırabilirler.	E26, E48, E56	3	3,0
Hırsızlık yapılabilir.	E80, E82, E91	3	3,0
Kötü anlamda yazılar yazılabilir.	E1, E29, E41	3	3,0
Sahte imza attırılabilir.	E21, E88	2	2,0
Terörist olunabilir.	E28, E92	2	2,0
Tehdit mektubu yazılabilir.	E55, E77	2	2,0
Yolsuzluk yapılabilir.	E58, E86	2	2,0
Yazılanlar yanlış anlaşılabilir.	E2	1	1,0
Yanlış işlem yapılabilir.	E3	1	1,0
Defter çizilir, karalanır.	E4	1	1,0
Kendini geliştirmemek.	E5	1	1,0
Tuvalet kapılarına yazı yazarak yapılabilir.	E6	1	1,0
Hile yapılabilir.	E8	1	1,0
Yanlış okuma yapılabilir.	E10	1	1,0
Gıcıklık olsun diye yapılır.	E14	1	1,0
Zarar vermek için yapılabilir.	E14	1	1,0
Çocuğu sınıftan soğutarak yapılabilir.	E19	1	1,0
Adımı kullanabilirler.	E26	1	1,0
Yanlış beyanda bulunularak yapılabilir.	E27	1	1,0
Devrim yapılabilir.	E28	1	1,0
Etrafa yazılar yazılabilir.	E32	1	1,0
Resim çizilerek yapılabilir.	E34	1	1,0
Karşı cinse mektup yazılabilir.	E35	1	1,0
Sahte para ile yapılabilir.	E39	1	1,0
Silah üretilebilir.	E42	1	1,0
İnsanlar birbirine düşürülüp, fikir ayrılığı yapılabilir.	E47	1	1,0
Bankalar soyulabilir.	E49	1	1,0
Cincilik, büyücülük yapılabilir.	E51	1	1,0
Dalga geçilebilir.	E53	1	1,0
Mektupta seni seviyorum yazabilir.	E54	1	1,0

Usulsüzlük yapılabilir.	E87	1	1,0
Trafik kurallarına uymaz suç işler.	E69	1	1,0
Ağaçlara zarar verilebilir, kazıyarak yazıldığı için yapılabilir.	E79	1	1,0
Görevi kötüye kullanarak yapılabilir.	E87	1	1,0
İnsanlar rencide edilebilir, küçük düşürülerek yapılabilir.	E99	1	1,0

Tablo 4.56. incelendiğinde “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 45 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (34 ebeveyn, % 33,6); insanın içinde varsa yapılır (11 ebeveyn, % 10,9); dolandırıcılık yapılabilir (10 ebeveyn, % 9,9); insanlar hakkında kötü bilgiler yazılabilir; küfür yazılıp; okunabilir (4’er ebeveyn, % 4,0); sahtekârlık yapılabilir; insanlar yanlış yönlendirilebilirler; insanlar kandırabilirler; hırsızlık yapılabilir; kötü anlamda yazılar yazılabilir (3’er ebeveyn, % 3,0); sahte imza attırılabilir; terörist olunabilir; tehdit mektubu yazılabilir; yolsuzluk yapılabilir (2’şer ebeveyn; % 2,0); yazılanlar yanlış anlaşılabilir; yanlış işlem yapılabilir; defter çizilir; karalanır; kendini geliştirmemek; tuvalet kapılarına yazı yazarak yapılabilir; hile yapılabilir; yanlış okuma yapılabilir; gıcıklık olsun diye yapılır; zarar vermek için yapılabilir; çocuğu sınıftan soğutarak yapılabilir; adımı kullanabilirler; yanlış beyanda bulunularak yapılabilir; devrim yapılabilir; etrafa yazılar yazılabilir; resim çizilerek yapılabilir; karşı cinse mektup yazılabilir; sahte para ile yapılabilir; silah üretilebilir; insanlar birbirine düşürülüp; fikir ayrılığı yapılabilir; bankalar soyulabilir; cincilik; büyücülük yapılabilir; dalga geçilebilir; mektupta seni seviyorum yazabilir; usulsüzlük yapılabilir; trafik kurallarına uymaz suç işler; ağaçlara zarar verilebilir; kazıyarak yazıldığı için yapılabilir; görevi kötüye kullanarak yapılabilir; insanlar rencide edilebilir; küçük düşürülerek yapılabilir (1’er ebeveyn; % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazmayla kötü şeyler yapılabileceğini düşündükleri (İnsanları kandırmak, sahtekarlık yapmak vb.) ve sosyal bir varlık olmanın getirmiş olduğu bazı doğal davranışları (Karşı cinse mektup yazma) yanlış veya kötü olarak nitelendirdikleri

de söylenebilir. Ebeveynlerin aslında okuma yazmayla kötü şeyler yapılamayacağını ancak okuma yazmanın olumsuz aracılık özelliği nedeniyle bazı olumsuzlara neden olabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

“İnsan yazı yazarken kafası çalışmaz, kötü bir şey yapamaz.” cevabı ebeveynin aslında yazma eylemini zor bir eylem olarak gördüğü tüm dikkatini yazma eylemine yoğunlaştırdığı için, kötü eylemlere yol açamayacağını düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

E5 kodlu ebeveynin “Kendini geliştirmemek” cevabı ebeveynin okuma yazma eylemini gelişim için bir araç olarak gördüğü, okuma yazma bildiği halde kendini geliştirmemeyi kendine yapılan bir kötülük olarak gördüğü çıkarımı yapılabilir.

E99 kodlu ebeveynin “İnsanlar rencide edilebilir, küçük düşürülerek yapılabilir.” cevabı ebeveynin geçmişte okuma yazma bilen biri tarafından rencide edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

E28 kodlu ebeveynin “Devrim yapılabilir.” cevabı dikkat çekicidir. Böyle bir düşüncenin oluşmasında ülkemizde geçmişte yaşanmış olan devrimleri yapan kişilerin okuma yazma bilen insanlar olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.1.10. Ebeveynler Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?

Tablo 4.57.’de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.57. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Harfleri Unuttukları Varsayıldığında Yapacakları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Düşünürüm.	E3, E5, E7, E18, E19, E21, E24, E26, E33, E35, E36, E45, E54, E57,	24	23,8

	E59, E62, E63, E66, E72, E74, E85, E93, E94, E99		
Okumamda yazmamda.	E22, E26, E47, E67, E68, E77, E98, E99, E101	9	8,9
Alfabeye bakarım.	E10, E56, E70, E82, E84, E91, E96	7	6,9
Arkadaşıma sorarım.	E14, E39, E41, E43, E54, E58, E90	7	6,9
Okumaya çalışırım.	E30, E32, E38, E42, E48, E52	6	5,9
Öğretmenime sorarım.	E12, E14, E39, E41, E54, E58	6	5,9
Harfleri tekrar ederim.	E49, E80, E82, E87	4	4,0
Tekrar gözden geçiririm.	E8, E9, E49, E50	4	4,0
Öğrenmeye çalışırım.	E37, E61, E64, E65	4	4,0
Benzer şeyleri kullanarak çağrışım yaparım.	E13, E15, E90	3	3,0
Birisinden yardım alırım.	E6, E27	2	2,0
Kitabıma bakarım.	E13, E88	2	2,0
Anlamını çıkarırım.	E18, E24	2	2,0
Boş bırakırım.	E2, E19	2	2,0
Siler doğrusunu yazmaya çalışırım.	E23, E25	2	2,0
Yanlış okurum.	E25, E99	2	2,0
Bir süre bırakırım.	E4, E46	2	2,0
Bir kağıda not eder. Evde kitaba bakarım.	E53, E79	2	2,0
Kendimden utanırım, hasta mıyım diye kuşku duyarım.	E75, E83	2	2,0
Diğer okuduğum kelimelerden çıkarırım.	E76, E97	2	2,0
Sözlüğe bakarım.	E78, E80	2	2,0
Çocuklarıma sorarım.	E31, E93	2	2,0
Yeniden ezberlerim.	E11	1	1,0
Daha çok çalışırım.	E11	1	1,0
Fazla ilgilenmem.	E16	1	1,0
Başkasına sormaya utanırım.	E17	1	1,0
Kendimi zorlamam.	E17	1	1,0
Yazmamın okumamın gelmesini beklerim.	E20	1	1,0
Her zaman hatırlarım.	E28	1	1,0
Ona uygun bir harf düşünürüm.	E29	1	1,0
Heyecanlanırım.	E34	1	1,0
Üzülürüm.	E35	1	1,0
Kafamda canlandırırım.	E36	1	1,0
Hatırladığım kadar okur yazarım.	E44	1	1,0
Mantıklı düşünürüm.	E51	1	1,0
Unutmamak için daha çok okuyup yazarım.	E55	1	1,0
Kendi kedime kızarım.	E60	1	1,0
Çılgına dönerim.	E71	1	1,0

Okuyana kadar zorlarım.	E81	1	1,0
Karşılaştırma yaparım.	E86	1	1,0
Kopya çekerim.	E89	1	1,0
Konuyu değiştirmeye çalışırım.	E95	1	1,0

Tablo 4.57. incelendiğinde “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 42 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Düşünürüm (24 ebeveyn, % 23,8); okumam da yazmam da (9 ebeveyn, % 8,9); alfabeye bakarım (7 ebeveyn, % 6,9); arkadaşına sorarım (7 ebeveyn, % 6,9); okumaya çalışırım; öğretmenime sorarım (6 ebeveyn, % 5,9); harfleri tekrar ederim; tekrar gözden geçiririm; öğrenmeye çalışırım (4'er ebeveyn, % 4,0); benzer şeyleri kullanarak çağrışım yaparım (3 ebeveyn, % 3,0); birisinden yardım alırım; kitabıma bakarım; anlamını çıkarırım; boş bırakırım; siler doğrusunu yazmaya çalışırım; yanlış okurum; bir süre bırakırım; bir kağıda not eder; evde kitaba bakarım; kendimden utanırım; hasta mıyım diye kuşku duyarım; diğer okuduğum kelimelerden çıkarırım; sözlüğe bakarım; çocuklarıma sorarım (2'şer ebeveyn, % 2,0); yeniden ezberlerim; daha çok çalışırım; fazla ilgilenmem; başkasına sormaya utanırım; kendimi zorlamam; yazmamın okumamın gelmesini beklerim; her zaman hatırlarım; ona uygun bir harf düşünürüm; heyecanlanırım; üzülürüm; kafamda canlandırırım; hatırladığım kadar okur yazarım; mantıklı düşünürüm; unutmamak için daha çok okuyup yazarım; kendi kedime kızarım; çığına dönerim; okuyana kadar zorlarım; karşılaştırma yaparım; kopya çekerim; konuyu değiştirmeye çalışırım (1'er ebeveyn; % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri gibi çevresindeki kişi ve materyallerden yardım alma eğilimlerinin çok daha az olduğu, genelde okuma yazmayla ilgili karşılaştıkları problemi kendi başlarına çözmeye çalıştıkları, bazı durumlarda sorunu çözmek için bir çaba sarf etmedikleri; ancak bazı ebeveynlerin çağrışım kurma yoluna başvurdukları ve okuma yazma yaparken harfi hatırlamasa bile konunun anlam bütünlüğünü yakalamaya çalıştıkları da görülmektedir.

E18 ve E24 kodlu ebeveynlerin, “Anlamını çıkarırım.” cevabı ebeveynlerin okuma yazmada anlamın önemli olduğunu savundukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca

E17 kodlu ebeveynin “Başkasına sormaya utanırım.” cevabı ve E95 kodlu ebeveynin “Konuyu değiştirmeye çalışırım.” cevabı ebeveynin okuma yazmayı herkesin bilmesi gereken bir etkinlik olarak gördüğü, okuma yazmanın bilinmediğinde kişinin kendini diğer insanlardan küçük görüp ve utanacağı çıkarımları da yapılabilir.

“Okumam da yazmam da, boş bırakırım, bir süre bırakırım, fazla ilgilenmem, kendimi zorlamam.” cevapları ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde ısrarcı davranmadıklarını, okuma yazma sırasında zorlandıkları durumda pes ettikleri çıkarımı yapılabilir.

“Öğretmenime sorarım.” cevabı ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde öğretmenlerinden etkilendikleri, okuma yazma ile ilgili sorunlarını öğretmenlerine sormaktan hala çekinmedikleri söylenebilir. Bu durumun öğretmenin okuma yazma öğretiminde öğretim stiline, sınıftaki duruşunun oldukça etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımı Mary (1954)’nin araştırma “Okumayı öğreten öğretmenin stiline öğrencinin okuma performansı üzerinde önemli ölçüde etkisi vardır.” bulgusunun da desteklediği söylenebilir.

4.2.1.11. Ebeveynleri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler

Tablo 4.58.’de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.58. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazma Sırasında Ebeveynleri, Zorlayan Kızdıran Nedenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Ortamdaki sesler, gürültü beni sinirlendirir.	E16, E17, E22, E23, E42, E29, E32, E33, E35, E42, E44, E47, E50, E52, E54, E57, E60, E64, E81, E91, E93, E95	22	21,8

Okuduğum şeyde yabancı kelimelerin olmasına sinirlenirim.	E28, E34, E44, E49, E56, E68, E70, E76, E78, E82, E83, E96	12	11,9
Okuduğumu anlayamadığımda kızarım.	E5, E20, E25, E27, E28, E73, E75, E84	8	7,9
İşime karışılması beni sinirlendirir.	E17, E38, E46, E53, E63, E85, E88, E95	8	7,9
Okuyamayınca kızarım.	E10, E30, E31, E37, E66	5	5,0
Okuma yazma sırasında rahatsız edilince kızarım.	E11, E36, E54, E91	4	4,0
Önemsiz, gereksiz şeyler beni sinirlendirir.	E26, E51, E69, E87	4	4,0
Okuma yazma yaparken birisinin konuşması beni sinirlendirir.	E21, E58, E59	3	3,0
Harfi hatırlayamazsam kızarım.	E61, E90, E92	3	3,0
Yazılardaki kötü olaylara kızarım.	E55, E72, E94	3	3,0
Yazdıklarına müdahale edilmesine kızarım.	E65, E71, E74	3	3,0
Mantıksız yazılara kızarım.	E89, E99	2	2,0
Kalemimin kırılması beni sinirlendirir.	E12, E14	2	2,0
Gözlerimin rahatsız olması beni zorluyor.	E41, E101	2	2,0
El yazısı okumak beni sinirlendirir.	E77, E86	2	2,0
Okuma yazma yaparken yanımda birinin bağırması beni sinirlendirir.	E2	1	1,0
Yazma yaparken defterin çizilmesi, karalanması beni sinirlendirir.	E4	1	1,0
Ailemin okuma yazmaya teşvik etmemesine kızarım.	E6	1	1,0
Okuma sırasında sorular sorulması beni sinirlendirir.	E7	1	1,0
Rahat davranamamaya.	E8	1	1,0
Birinin rahatsız etmesi beni sinirlendirir.	E9	1	1,0
Okuma yazma yaparken beni çağırmasına kızarım.	E11	1	1,0
Defterimin yırtılması beni sinirlendirir.	E12	1	1,0
Hızlı yazmamın istenmesi beni sinirlendirir.	E13	1	1,0
Birinin engellemesi.	E13	1	1,0
“A” harfinin yanlış yazılması beni sinirlendirir.	E19	1	1,0
Acele edilmesi beni sinirlendirir.	E24	1	1,0

Küçük yazılar beni sinirlendirir.	E35	1	1,0
Kopya çekene sinirlenirim.	E39	1	1,0
“Ç, ğ, ş, j” harflerini okumak yazmak beni sinirlendirir.	E43	1	1,0
Yazamamak beni sinirlendirir.	E45	1	1,0
Yanımda birinin olması beni sinirlendirir.	E48	1	1,0
Yanlış yazdığım da yanlışımın yüzüme vurulması beni sinirlendirir.	E62	1	1,0
Yanlış okumak-yazmak beni sinirlendirir.	E67	1	1,0
Bir kelimenin sık sık tekrar edilmesi.	E79	1	1,0
Yanlış düşüncelerin olduğu yazılara kızarım.	E80	1	1,0
Okuma yazma yaparken başka işimin çıkması.	E93	1	1,0
Bilmediğim konular.	E97	1	1,0
Hevessizlik.	E98	1	1,0
Yazının uzun, kitabın kalın olması.	E100	1	1,0
Uzun süre okumak beni sinirlendirir.	E101	1	1,0

Tablo 4.58. incelendiğinde “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 41 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Ortamdaki sesler, gürültü (22 ebeveyn, % 21,8); okuduğum şeyde yabancı şeylerin olması (12 ebeveyn, % 11,9); okuduğumu anlayamadığımda (8 ebeveyn, % 7,9); işime karışılması (8 ebeveyn, % 7,9); okuyamayınca kızarım (5 ebeveyn, % 5,0); okuma yazma sırasında rahatsız edilince kızarım; önemsiz; gereksiz şeyler beni sinirlendirir (4’er ebeveyn, % 4,0); okuma yazma yaparken birisinin konuşması beni sinirlendirir; harfi hatırlayamazsam kızarım; yazılardaki kötü olaylara kızarım; yazdıklarına müdahale edilmesine kızarım (3’er ebeveyn, % 3,0); mantıksız yazılara kızarım; kalemimin kırılması beni sinirlendirir; gözlerimin rahatsız olması beni zorluyor; el yazısı okumak beni sinirlendirir (2’şer ebeveyn, % 2,0); okuma yazma yaparken yanımda birinin bağırması beni sinirlendirir; yazma yaparken defterin çizilmesi; karalanması beni sinirlendirir; ailemin okuma yazmaya teşvik etmemesine kızarım; okuma sırasında sorular sorulması beni sinirlendirir; rahat davranamamaya; birinin rahatsız etmesi beni sinirlendirir; okuma

yazma yaparken beni çağrılmalarına kızarım; defterimin yırtılması beni sinirlendirir; hızlı yazmamın istenmesi beni sinirlendirir; birinin engellemesi; “a” harfinin yanlış yazılması beni sinirlendirir; acele edilmesi beni sinirlendirir; küçük yazılar beni sinirlendirir; kopya çekene sinirlenirim; “ç, ğ, ş, j” harflerini okumak yazmak beni sinirlendirir; yazmamak beni sinirlendirir; yanımda birinin olması beni sinirlendirir; yanlış yazdığım da yanlışımın yüzüme vurulması beni sinirlendirir; yanlış okumak-yazmak beni sinirlendirir; bir kelimenin sık sık tekrar edilmesi; yanlış düşüncelerin olduğu yazılara kızarım; okuma yazma yaparken başka işimin çıkması; bilmediğim konular; hevesizlik; yazının uzun; kitabın kalın olması; uzun süre okumak beni sinirlendirir (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilerden, ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma esnasında fazla gürültü olmasını ve rahatsız edilmeyi, okuma yazma üzerinde olumsuz etkisi olan unsurlar olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca okunan materyalin içindeki yabancı kelimelerin olması, yazının anlaşılabilir olması gibi nedenlerin de ebeveynleri okuma yazma yaparken kızdıran nedenler olarak karşımıza çıktığı, buradan ebeveynlerin okuma yazma sırasında sessizliği tercih ettikleri ve okunan materyalin kolay anlaşılır olması gerektiğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Okuduğum şeyde yabancı kelimelerin olmasına sinirlirim.” ve “Mantıksız yazılara kızarım.” cevapları ebeveynlerin, okuma yazmada anlama önem verdikleri, okuma yazma sırasında anlam kuramadıklarında sinirlendikleri, okuma eylemini sadece ses çıkarmak olarak algılamadıkları çıkarımı yapılabilir.

“Hızlı yazmamın istenmesi, beni kızdırır.” cevabı ebeveynlerin yazma eylemine önem verdiklerini, hızlı yazmaları istenildiğinde yazının estetiğinin bozulacağını ve güzel yazamadıklarında da sinirlenecekleri düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

“Yanlış yazdığım da yanlışımın yüzüme vurulması, beni sinirlendirir.” cevabı ebeveynler için okuma yazmanın herkes tarafından bilinmesi gereken bir etkinlik olduğu, ebeveynlerin, okuma yazma eylemini doğru bir şekilde yapamadığında diğer

insanlar arasında küçük düşeceklerine inandıklarından böyle bir cevap vermiş oldukları söylenebilir.

4.2.1.12. Ebeveynler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı, Neden?

Tablo 4.59.'da ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.59. Ebeveynlerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Okuma Yazma Sırasındaki Korkuları	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hayır. Yazar değilim ki korkayım.	E2, E3, E5, E6, E10, E11, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E26, E29, E31, E32, E33, E34, E35, E36, E38, E40, E41, E42, E44, E46, E47, E48, E49, E50, E51, E52, E55, E62, E63, E65, E68, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, E77, E78, E80, E81, E82, E83, E86, E87, E89, E91, E94, E96, E97, E100, E101	61	60,4
Yanlış yapmaktan korkarım.	E4, E25, E30, E45, E53, E60, E64, E66, E79, E95	10	9,9
Yanlış okumaktan korkarım.	E12, E21, E24, E54, E57, E61, E67, E85, E88	9	8,9
Yanlış yazmaktan korkarım.	E21, E24, E28, E54, E59, E61, E67, E85, E88	9	8,9
Öğretmenden dayak yemekten korkarım.	E25, E53, E54, E61	4	4,0
Okuyamamaktan korkarım.	E28, E37, E90, E92	4	4,0
Yazamamaktan korkarım.	E37, E90	2	2,0
Heyecanlanmaktan korkarım.	E56, E84	2	2,0
Başaramamaktan korkarım.	E1, E98	2	2,0
Kekelemekten korkarım.	E13	1	1,0
Şaşımaktan korkarım.	E14	1	1,0
Kitap kahramanlarının hareketlerinden.	E8	1	1,0
Yazıya bağlı, korkulacak şey yazarsa korkarım.	E27	1	1,0
Anlayamamaktan korkarım.	E58	1	1,0

Fikir özgürlüğü olmadığı için korkuyorum.	E69	1	1,0
Okuduğum yazdığım zararlı ise korkarım.	E93	1	1,0
Geçmişini hatırlatmasından korkarım.	E99	1	1,0
İmtihanda zayıf almaktan korkarım.	E39	1	1,0
Yavaş okumaktan korkarım.	E43	1	1,0

Tablo 4.59. incelendiğinde “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 19 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (61 ebeveyn, % 60,4); yanlış yapmaktan korkarım (10 ebeveyn, % 9,9); yanlış okumaktan korkarım (9 ebeveyn, % 8,9); yanlış yazmaktan korkarım (9 ebeveyn, % 8,9); öğretmenden dayak yemekten korkarım; okuyamamaktan korkarım (4’er ebeveyn, % 4,0); yazamamaktan korkarım; heyecanlanmaktan korkarım; başaramamaktan korkarım (2’şer ebeveyn, % 2,0); kekelemekten korkarım; şaşkınlıktan korkarım; kitap kahramanlarının hareketlerinden; yazıya bağlı; korkulacak şey yazarsa korkarım; anlayamamaktan korkarım; fikir özgürlüğü olmadığı için korkuyorum; okuduğum yazdığım zararlı ise korkarım; geçmişini hatırlatmasından korkarım; imtihanda zayıf almaktan korkarım; yavaş okumaktan korkarım (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma sırasında genellikle bir korku hissetmedikleri; fakat bazı ebeveynlerin okuma yazma eylemini akıcı ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştiremedikleri zaman korktukları çıkarımı yapılabilir.

“Yazar değilim ki korkayım.” ve “Fikir özgürlüğü olmadığı için korkuyorum.” cevapları dikkat çekicidir. Ebeveynlerin okuma yazma bilseler de düşüncelerini, fikirlerini özgürce yazmaktan korktukları, yazsalar bile bu durumun cezasız kalmayacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

E58 kodlu ebeveynin “Anlayamamaktan korkarım.” cevabı ebeveynlerin, okuma yazma eylemine motorik bir beceri olarak bakmadıkları, zihinsel aktiviteye de önem verdikleri çıkarımına neden olabilir.

4.2.1.13. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?

Tablo 4.60.’da ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.60. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı? Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Teşvik için olmalı.	E3, E47, E48, E55, E56, E57, E60, E62, E67, E68, E73, E74, E95, E98, E101	15	14,9
Başarılı olmak için olmalı.	E27, E33, E39, E78, E82, E90, E91, E92, E96, E99	10	9,9
Olmamalı çünkü: Şımaracakları için, rekabet oluşturacağı için, psikolojilerinin bozulacağı, güvenlerinin sarsılacağı için, üzüldükleri için, herkes isteyeceği için, kendi sorumluluklarını bilmeleri için.	E11, E19, E28, E30, E34, E41, E53, E77, E89	9	8,9
Hak edene olmalı.	E22, E31, E32, E48, E59, E61, E66, E94	8	7,9
İsteği artırmak için olmalı.	E13, E42, E43, E64, E65, E70, E76, E84	8	7,9
Çalışkan olmaları için olmalı.	E35, E36, E40, E49, E72, E83	6	5,9
Mutlu olmaları için olmalı.	E24, E29, E35, E40, E100	5	5,0
Dersine çalışması için olmalı.	E1, E6, E45, E63, E86	5	5,0
Her şeyin bir bedeli olmalı.	E8, E38, E75	3	3,0
Güzel okumak için olmalı.	E12, E16, E17	3	3,0
Gayretli olmak için olmalı.	E36, E69	2	2,0
İyiyle kötünün ayrımı için	E37, E87	2	2,0

olmalı.			
Yarış ortamının oluşması için olmalı.	E3, E19	2	2,0
Kazanabilmesi için olmalı.	E20, E54	2	2,0
Çaba göstermesi için olmalı.	E79, E100	2	2,0
Okuma yazmayı sevdirmek için olmalı.	E85, E93	2	2,0
Daha iyi okuyup yazması için olmalı.	E23	1	1,0
Daha fazla okumak için olmalı.	E14	1	1,0
Bir netice almak için olmalı.	E15	1	1,0
Faydalı olduğu için olmalı.	E15	1	1,0
İyi olana verilmeli.	E21	1	1,0
Doğru yaptığı için olmalı.	E25	1	1,0
Mücadeleci olmak için olmalı.	E26	1	1,0
Daha fazla ilerlemek için olmalı.	E33	1	1,0
Devamlı çalışmayı benimsemesi için olmalı.	E51	1	1,0
Küçük ve aralıklı olmalı, alışkanlık kazandırır.	E58	1	1,0
Bildiği takdirde olmalı.	E71	1	1,0
Gönlünü okşaması için olmalı.	E80	1	1,0
Motive için olmalı.	E100	1	1,0

Tablo 4.60. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 29 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Teşvik için olmalı (15 ebeveyn, % 14,9); başarılı olmak için olmalı (10 ebeveyn, % 9,9); olmamalı (9 ebeveyn, % 8,9); hak edene olmalı (8 ebeveyn, % 7,9); isteği artırmak için olmalı (8 ebeveyn, % 7,9); çalışkan olmaları için olmalı (6 ebeveyn, % 5,9); mutlu olmaları için olmalı; dersine çalışması için olmalı (5’er ebeveyn, % 5,0); her şeyin bir bedeli olmalı; güzel okumak için olmalı (3’er ebeveyn, % 3,0); gayretli olmak için olmalı; iyiyle kötünün ayrımı için olmalı; yarış ortamının oluşması için olmalı; kazanabilmesi için olmalı; çaba göstermesi için olmalı; okuma yazmayı sevdirmek için olmalı (2’şer ebeveyn, % 2,0); daha iyi okuyup yazması için olmalı; daha fazla okumak için olmalı; bir netice almak için olmalı; faydalı olduğu için olmalı; iyi olana verilmeli; doğru yaptığı için olmalı; mücadeleci olmak için olmalı; daha fazla ilerlemek için olmalı; devamlı çalışmayı

benimsemesi için olmalı; küçük ve aralıklı olmalı; alışkanlık kazandırır; bildiği takdirde olmalı; gönlünü okşaması için olmalı; motive için olmalı (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, ilköğretim birinci sınıf öğrencileri gibi okuma yazma öğrenirken ödülün olmasından yana oldukları; ancak ödülün bazı eylemleri yapanlar için ya da bazı eylemlerin daha etkili bir şekilde olması için verilmesi gerektiğini savundukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin ödülün olmaması gerektiğini savunmalarının nedeni olarak bazı ebeveynlerin okuma yazma ortamında rekabet istemedikleri, okuma yazmanın bireyin kendi sorumluluğu olduğunu düşünmeleri olabilir.

E3 ve E19 kodlu ebeveynlerin “Yarış ortamının oluşması için olmalı.” ve E26 kodlu ebeveynin “Mücadeleci olmak için olmalı.” cevapları ebeveynlerin okuma yazma öğreniminde rekabetçi bir tutum takındıkları, okuma yazma öğretiminde bireysel farklılıkları göz ardı ettikleri, okuma yazma öğretiminde kıyaslamaya gittikleri çıkarımı yapılabilir.

Okuma yazma öğretiminde ödülün olmamasını savunan ebeveynlerin, duygusal davrandıkları, ödül olduğunda öğrencinin şımaracağını ve sorumluluk bilincinin yerleşmeyeceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

“Hak edene olmalı, iyiyle kötünün ayrımı için olmalı, her şeyin bir bedeli olmalı.” gibi cevaplar ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde ödülün verilmesinde katı bir tutum sergiledikleri çıkarımına neden olabilir.

“Başarılı olmak için olmalı” ve “Çalışkan olmaları için olmalı.” cevabının nedeni, ebeveynlerin okuma yazma sırasında verilen ödülün öğrencileri okuma yazmaya daha istekli hale getireceğini düşünmeleri, iyi okuyup yazan ve okuduğunu anlayan öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olacağına inanmaları olabilir. Bu çıkarımı, John ve Gail (2009)'in “Öğrencilerin akademik başarıları, okuma yazma becerilerindeki başarıyla doğrudan orantılıdır.” araştırma bulgusunun desteklediği söylenebilir.

4.2.1.14. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı?

Tablo 4.61.'de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.61. Ebeveynlerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı? Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Olmamalı çünkü: baskı oluşturduğu için korkuttuğu için, okula gelmesi için, psikolojilerinin bozulduğu, güvenlerinin sarsıldığı için, huzursuzluğa neden olacağı için, mahcup edeceği için, çözücülüğü olmadığı için, körelttiği için, kalp kırdığı için, heves kırdığı için, inatlaştıracığı için, komaya soktuğu için, kendi sorumluluklarını bilmeleri için.	E5, E11, E16, E18, E28, E29, E35, E39, E41, E44, E48, E50, E53, E54, E60, E62, E64, E69, E76, E77, E79, E81, E85, E88, E89, E97	26	25,7
Yanlışlarımızı gösterdiği için olmalı.	E42, E57, E59, E61, E66, E67, E68	7	6,9
Çalışkan olmaları için olmalı.	E31, E72, E78, E99, E96	5	5,0
Disiplin için olmalı.	E17, E24, E49, E92	4	4,0
Sucu olana olmalı.	E22, E26, E32	3	3,0
Her şeyin bir bedeli olmalı.	E8, E46, E75	3	3,0
Yanlış yaptıkları için olmalı.	E4, E25	2	2,0
Yanlışını tekrar etmemek için olmalı.	E27, E51	2	2,0
Yaramazlara olmalı.	E20, E100	2	2,0
Hatalarını fark etmesi için olmalı.	E43, E55	2	2,0
Yaptırıcılığı olduğu için olmalı.	E47, E84	2	2,0
Caydırıcı olduğu için olmalı.	E73, E91	2	2,0
Yanlışları düzeltebilmek için olmalı.	E99, E101	2	2,0
İyiyle kötünün ayrımı için olmalı.	E37, E65	2	2,0
Derslerine çalışmayanlara olmalı.	E12	1	1,0

Aklının başına gelmesi için olmalı.	E14	1	1,0
Verimli olması için olmalı.	E15	1	1,0
Kötü olana verilmeli.	E21	1	1,0
Herkes hak ettiğini alsın.	E38	1	1,0
Tercih olarak olabilir.	E40	1	1,0
Ders yapmadığı için olmalı.	E45	1	1,0
Öğrenmesi için olmalı.	E56	1	1,0
Küçük ve aralıklı olmalı, alışkanlık kazandırır.	E58	1	1,0
Okula, derslerine bağlanması için olmalı.	E63	1	1,0
Yanlışları azalttığı için olmalı.	E70	1	1,0
Bilmediği takdirde olmalı.	E71	1	1,0
Acıyı tatması için olmalı.	E80	1	1,0
Doğruyu yanlış anlaması için olmalı.	E82	1	1,0
Hayatı anlaması için olmalı.	E83	1	1,0
Derse adapte için olmalı.	E86	1	1,0
Zararlı davranışların yayılmaması için olmalı.	E93	1	1,0
Suçunu anlaması için olmalı.	E94	1	1,0
Hatalarını aza indirmek için olmalı.	E95	1	1,0

Tablo 4.61. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 33 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Olmamalı (36 ebeveyn, % 25,7); yanlışları gösterdiği için olmalı (7 ebeveyn, % 6,9); çalışkan olmaları için olmalı (5 ebeveyn, % 5,0); disiplin için olmalı (4 ebeveyn, % 4,0); suçu olana olmalı; her şeyin bir bedeli olmalı (3'er ebeveyn, % 3,0); yanlış yaptıkları için olmalı; yanlış tekrar etmemek için olmalı; yaramazlara olmalı; hatalarını fark etmesi için olmalı; yaptırıcılığı olduğu için olmalı; caydırıcı olduğu için olmalı; yanlışları düzeltebilmek için olmalı; iyiyi kötünün ayrımı için olmalı (2'şer ebeveyn, % 2,0); derslerine çalışmayanlara olmalı; aklının başına gelmesi için olmalı; verimli olması için olmalı; kötü olana verilmeli; herkes hak ettiğini alsın; tercih olarak olabilir; ders yapmadığı için olmalı; öğrenmesi için olmalı; küçük ve aralıklı olmalı; alışkanlık kazandırır; okula; derslerine bağlanması için olmalı; yanlışları azalttığı için olmalı; bilmediği takdirde olmalı; acıyı tatması için olmalı; doğruyu yanlış anlaması için olmalı; hayatı anlaması için olmalı;

derse adapte için olmalı; zararlı davranışların yayılmaması için olmalı; suçunu anlaması için olmalı; hatalarını aza indirmek için olmalı (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin genelde, okuma yazma öğrenirken ceza olmaması gerektiğini, çünkü öğrencinin psikolojisinde ve okul ortamında olumsuzluklara neden olacağını savundukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca cezanın olmasını savunan ebeveynlerin ise cezayı; olumsuz davranıştan kaçınmayı sağlayan, olumlu davranışları bireylere gösteren bir unsur olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

E40 kodlu ebeveynin “Tercih olarak olabilir.” cevabı ebeveynin, okuma yazma öğretiminde ödülün de cezanın da aynı derecede etkili olduğunu düşündüğü, bu nedenden ödül veya ceza uygulamayı okuma yazma öğretiminde bir tercih olarak düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

4.2.1.15. Ebeveynler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?

Tablo 4.62.'de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.62. Ebeveynlerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynler Okuma Yazmayı Kullanma Gerekçeleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Cahil kalmamak için kullanırız.	E14, E16, E17, E21, E22, E25, E30, E31, E32, E37, E42, E45, E52, E59, E60, E63, E68, E74, E79, E85, E95	21	20,8
Bilgi edinmek, öğrenmek için kullanırız.	E1, E10, E18, E23, E38, E44, E54, E56, E66, E69, E77, E79, E81, E90, E91, E97	16	15,8
Hayatı, işlerimizi kolaylaştırmak, zorluk çekmemek için kullanırız.	E18, E26, E27, E33, E40, E47, E57, E58, E61, E71, E76, E80, E82, E84	14	13,9
Günlük hayatımızda gerekli olduğu için kullanırız.	E5, E8, E15, E19, E24, E28, E29, E41, E55	9	8,9

İletişim kurmak için kullanırız.	E50, E62, E64, E70, E73, E89, E92, E101	8	7,9
Meslek sahibi olmak için kullanırız.	E11, E12, E67, E86, E88	5	5,0
Kendimizi geliştirmek için kullanırız.	E17, E39, E56, E86	4	4,0
Şehirde kaybolmamak için kullanırız.	E19, E85	2	2,0
Devlet işlerinde kullanırız.	E20, E98	2	2,0
Hayatı öğrenmek için kullanırız.	E46, E72	2	2,0
Adres bulmak için kullanırız.	E49, E53	2	2,0
Çağı takip etmek, yakından ilgilenmek için kullanırız.	E65, E89	2	2,0
Alış-veriş için kullanırız.	E77, E92	2	2,0
Eğitim almak için kullanırız.	E78, E94	2	2,0
Toplumda daha iyi insan olmak, daha rahat yaşamak için kullanırız.	E4, E93	2	2,0
Kötülüğü iyiliğe çevirmek için kullanırız.	E2	1	1,0
Her türlü iş için kullanırız.	E3	1	1,0
Temizlik için kullanırız.	E6	1	1,0
İyi bir yuva için kullanırız.	E6	1	1,0
İşimize lazım olduğu için kullanırız.	E7	1	1,0
Çalışkan olmak için kullanırız.	E11	1	1,0
Kendi işimizi kendimiz görmemiz için kullanırız.	E13	1	1,0
İmza atabilmek için kullanırız.	E26	1	1,0
Anlatılanı anlamak için kullanırız.	E27	1	1,0
Anlaşmak için kullanırız.	E34	1	1,0
Konuşmak için kullanırız.	E34	1	1,0
Duygu, düşüncelerimizi aktarmak için kullanırız.	E34	1	1,0
Anlayışlı olmak için kullanırız.	E35	1	1,0
İleri görüşlü olmak için kullanırız.	E35	1	1,0
Aldığım şeylerin son kullanma tarihlerine bakmak için kullanırız.	E36	1	1,0
MSN de Yazışmak İçin Kullanırız.	E43	1	1,0
Hayal gücümüzü geliştirmek için kullanırız.	E48	1	1,0
Mektup yazmak için kullanırız.	E49	1	1,0

İhtiyaçları karşılamak için kullanırız.	E51	1	1,0
Yanlış işler yapmamak için kullanırız.	E54	1	1,0
Kendimizi ifade etmek için kullanırız.	E55	1	1,0
Ticaret yapmak için kullanırız.	E62	1	1,0
Yazışmalarımızda kullanırız.	E75	1	1,0
Eğriyi doğruyu görmek için kullanırız.	E83	1	1,0
Kültürlenmek için kullanırız.	E86	1	1,0
Sağlıklı düşünebilmek için kullanırız.	E87	1	1,0
Unutmamak için kullanırız.	E87	1	1,0
Kitap okumak için kullanırız.	E88	1	1,0
Bilinçli olmak için kullanırız.	E94	1	1,0
Yaşamı kolaylaştırmak için kullanırız.	E96	1	1,0
Engelleri aşmak için kullanırız.	E99	1	1,0
Kendini hayat içinde yönlendirmek için kullanırız.	E100	1	1,0

Tablo 4.62. incelendiğinde “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 47 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Cahil kalmamak için (21 ebeveyn, % 20,8); bilgi edinmek; öğrenmek için (16 ebeveyn, % 15,8); hayatı; işlerimizi kolaylaştırmak; zorluk çekmemek için kullanırız (14 ebeveyn, % 13,9) günlük hayatımızda gerekli olduğu için kullanırız; iletişim kurmak için kullanırız (8'er ebeveyn, % 7,9); meslek sahibi olmak için kullanırız (5 ebeveyn, % 5,0); kendimizi geliştirmek için kullanırız (4 ebeveyn, % 4,0); şehirde kaybolmamak için kullanırız; devlet işlerinde kullanırız; hayatı öğrenmek için kullanırız; adres bulmak için kullanırız; çağı takip etmek; yakından ilgilenmek için kullanırız; alış-veriş için kullanırız; eğitim almak için kullanırız; toplumda daha iyi insan olmak; daha rahat yaşamak için kullanırız (2'şer ebeveyn, % 2,0); kötülüğü iyiliğe çevirmek için kullanırız; her türlü iş için kullanırız; temizlik için kullanırız; iyi bir yuva için kullanırız; işimize lazım olduğu için kullanırız; çalışkan olmak için kullanırız; kendi işimizi kendimiz görmemiz için kullanırız; imza atabilmek için kullanırız; anlatılanı anlamak için kullanırız; anlaşmak için kullanırız; konuşmak için kullanırız; duygu; düşüncelerimizi aktarmak için kullanırız; anlayışlı olmak için kullanırız; ileri görüşlü olmak için kullanırız; aldığım şeylerin son kullanma tarihlerine bakmak için

kullanırız; msn de yazışmak için kullanırız; hayal gücümüzü geliştirmek için kullanırız; mektup yazmak için kullanırız; ihtiyaçları karşılamak için kullanırız; yanlış işler yapmamak için kullanırız; kendimizi ifade etmek için kullanırız; ticaret yapmak için kullanırız; yazışmalarımızda kullanırız; eğriyi doğruyu görmek için kullanırız; kültürlenmek için kullanırız; sağlıklı düşünebilmek için kullanırız; unutmamak için kullanırız; kitap okumak için kullanırız; bilinçli olmak için kullanırız; yaşamı kolaylaştırmak için kullanırız; engelleri aşmak için kullanırız; kendini hayat içinde yönlendirmek için kullanırız (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma öğrenmekle günlük hayattaki birçok şeyin yoluna gireceği, günlük hayattaki zorlukların aşılabileceği, karşılaşılan olumsuzlukların okuma yazmayla birlikte ortadan kalkabileceği düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

E2 kodlu ebeveynin “Kötülüğü, iyiliğe çevirmek için kullanırız.” cevabı ebeveynin okuma yazmanın güzel olan durum ve davranışlara neden olacağını düşündüğü, iyilik yapmak gibi bir erdemin okuma yazma ile kazanılabileceğini düşündüğü çıkarımı yapılabilir. E4, E93 kodlu ebeveynlerin “Toplumda daha iyi insan olmak, daha rahat yaşamak için kullanırız.” cevabı da bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca ebeveynlerin okuma yazmayla birlikte sosyal yaşamlarında ihtiyaçlarını daha rahat karşılayacaklarını ve rahat bir yaşam süreceklarını düşündükleri ya da okuma yazmayla birlikte sosyal statülerinin, maddi durumlarının iyi olacağına inandıkları çıkarımları da yapılabilir.

4.2.2. Ebeveynlerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerle oluşturulan “Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.4.; sayfa: 231) göre, ebeveynler okuma ve yazma eylemlerini değişik biçimlerde nitelmişler ve bu nitelermelerden hareketle okuma ve yazmanın çeşitlerini belirtmişlerdir. Örneğin; yazma eylemini, yapılan materyale göre, yabancı bir dile göre, yazı karakterine göre değişik

biçimlerde nitelemişler ve buna göre yazı çeşitlerini belirtmişlerdir. Ebeveynler, okuma eyleminde de okumayı hızla, miktara, yabancı bir dile, sesin duyulmasına gibi değişik biçimlerde nitelendirerek okuma eylemini çeşitlendirmişlerdir.

Ebeveynler okuma yazma sırasında bir takım olaylara sinirlendiklerini belirtmişlerdir. Buradaki cevaplardan ebeveynlerin okuma yazma esnasında, yanlarında birilerinin olmasından, işlerine karışılmasından, rahatsız edilmekten, okuma yazma materyallerinin zarar görmesinden hoşlanmadıkları ve okurken yorulduğu yazılara (el yazısı, küçük puntolu yazılar) sinirlendikleri görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin okuma yazma sırasında sinirlendiklerinde veya hoşnut olmadıkları durumlarla karşılaştıklarında okuduğu materyali anlayamadıkları da görülmektedir.

Kavram haritasında, ebeveynlerin okuma yazma sırasında okuma eylemini akıcı bir şekilde yapamamaktan, okuduğunu anlayamamaktan, okurken şaşırılmaktan ve bu olumsuz davranışlar sonucunda başaramamaktan, dayak yemekten korktukları çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanları talihsiz olarak nitelendirdikleri; fakat okuma yazma öğrenerek kendilerini geliştirebileceklerini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Buradan ebeveynlerin okuma yazma bilmeyenleri umutsuz birer vaka olarak görmedikleri, okuma yazma öğrendikleri takdirde bir takım olumsuzlukların üstesinden gelebileceklerini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanlar hakkındaki betimlemeleri incelendiğinde bu insanların yaşadıkları veya yaşayabilecekleri zorluklar üzerinde durdukları çıkarımı yapılabilir. Ebeveynler betimlemelerinde genellikle olumsuz davranışlar üzerinde durmaktadırlar. Bu bulgular ışığında ebeveynlerin, okuma yazmayı, sosyal yaşam için olmazsa olmaz olarak gördükleri çıkarımı da yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin, okuma yazma bilmeyen insanları köre benzetmeleri, bu insanların yanlış yönlendirilmeye müsait olduklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde ödül ve cezanın olması gerektiğini savundukları; fakat ödülde de cezadan da bekledikleri sonuçların hemen hemen aynı oldukları görülmektedir. Buradan hareketle ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde ödül ve cezadan bekledikleri; olumsuz davranışların kaybolması ve yerini olumlu davranışlara bırakmasıdır. Bu durum, ebeveynlerin okuma yazma öğretiminde kullanılan (ödül, ceza) farklı olsa da ulaşılması gereken amacı bir olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ebeveynlerin okuma yazmayı, sosyal yaşamdaki işlerini yola koymak, sosyal yaşamı düzenlemek, kişisel gelişimi sağlamak amacıyla kullandıkları, ayrıca okuma yazmanın bazı olumsuz davranışları da engellediği düşüncesinde oldukları görülmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmanın birçok olumlu eylemlere neden olacağını; insan ilişkilerini düzenleyebileceğini, kişisel ve toplumsal gelişime katkıda bulunacağını düşündükleri çıkarımı yapılabileceği gibi, ebeveynlerin okuma yazmanın olumsuz aracılık özelliğiyle de olumsuz davranışlara neden olabileceğini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Ebeveynlerin okuma yazmanın geçmişte imkânsızlıklardan; zor şartlarda ve dini mekânlarda öğrenildiği, okuma yazmanın Arapça olduğu, okuma yazmanın belli bir sınıfa kadar ya da birleştirilmiş sınıflarda öğretildiğini düşündükleri; gelecekte okuma yazmanın daha teknolojik sınıflarda veya okulda, sınıfa gerek kalmadan öğrenileceği düşüncesinde oldukları görülmüştür.

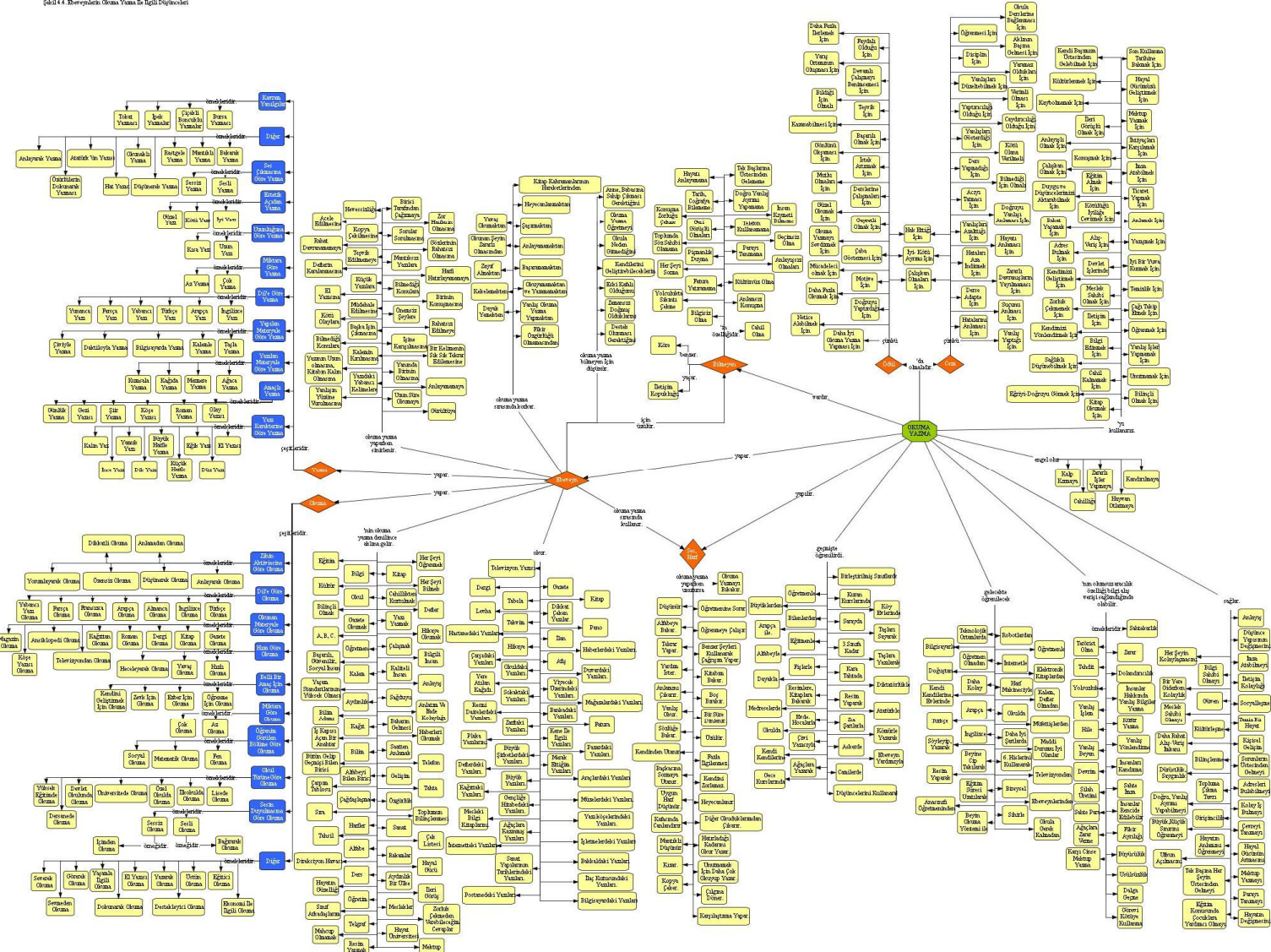
Ebeveynlerin okuma yazma sırasında harfleri unuttukları varsayıldığında ne yapacakları üzerine değişik açılardan yaklaştıkları görülmektedir; bazı ebeveynler yardım almaktan, öğrenmekten vazgeçerlerken bazıları duygularını belirtmişlerdir, bazı ebeveynlerin ise öğrenmekten, anlam çıkarmaktan vazgeçmedikleri bunun için değişik yöntemler geliştirdikleri de görülmektedir.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin genellikle sosyal yaşamlarıyla ilgili olan yazıları okudukları anlaşılmaktadır.

Ebeveynlerin okuma yazma denilince akıllarına; okul, ders araç-gereçlerinin ve okuma yazmanın bireylere sağladıkları faydaların geldiği görülmektedir. Bu bulguya dayanarak okuma yazmanın okul sıralarında öğrenildiği bu nedenden ebeveynlerin okuma yazma denilince okul araç ve gereçlerini unutamadıkları yorumu yapılabilir.

Şekil 4.4. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri

Şekil 4.4. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri



4.2.3. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular

Örnek durumlarla ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin okuma yazmaya yükledikleri anlamları bulmaya yönelik 5 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.2.3.1. Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?

Tablo 4.63.'te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, "Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.63. Ebeveynlerin, "Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Cahillik çoğalır.	E2, E4, E11, E13, E16, E17, E18, E20, E21, E22, E23, E25, E29, E30, E32, E38, E39, E40, E41, E42, E52, E54, E61, E62, E64, E73, E74, E77, E79, E80, E81, E85, E89, E90, E97	35	34,7
Gelişmez, geriye gider.	E19, E37, E46, E50, E53, E56, E59, E60, E69, E77, E80, E82, E83, E90, E91, E93, E94, E95, E97, E99	20	19,8
Bilgisizlik artar.	E2, E54, E8, E10, E17, E36, E46, E55, E64, E68	10	9,9
Birbirleriyle anlaşamazlar.	E7, E24, E28, E41, E43, E58, E73	7	6,9
Her şeyden habersiz olurlar.	E29, E41, E69, E78, E82, E84, E96	7	6,9
Karmaşa çıkar.	E40, E57, E63, E64, E65, E89	6	5,9
Kavgalar olur.	E2, E28, E58, E62, E98	5	5,0
Hayat biter.	E48, E75, E76, E85	4	4,0
Kültür seviyesi düşer.	E59, E72, E74, E78	4	4,0
Harabe gibi olur.	E35, E49, E90, E97	4	4,0
İletişim olmaz.	E32, E64, E73	3	3,0
İlkel devir tekrar başlar.	E65, E71, E92	3	3,0

Ölümler çoğalır, güçlü olan başta olur.	E43, E48, E67	3	3,0
Eski insanlar gibi yaşamaya devam ederler.	E20, E63	2	2,0
Alışveriş yapamazlar.	E12, E96	2	2,0
Taş devrine dönerler.	E83, E87	2	2,0
Her türlü tehlike olabilir.	E2	1	1,0
Virane olur.	E3	1	1,0
Eksik öğrenme olur.	E5	1	1,0
Görgüsüz olurlar.	E8	1	1,0
İnsanlar eğitilemez.	E11	1	1,0
Parayı bilemezler.	E11	1	1,0
İnsanlar kendilerini geliştiremezler.	E11	1	1,0
Sebze ve meyvenin fiyatını yazamazlar.	E12	1	1,0
Telefon edemezler.	E12	1	1,0
İlaçları alamazlar.	E12	1	1,0
Herkes pişman olur.	E14	1	1,0
Kahvehaneler dolar.	E14	1	1,0
Tembellik olur.	E14	1	1,0
Davranışları değişir.	E24	1	1,0
Merak olmaz.	E26	1	1,0
Hafızasını kaybetmiş bir insan gibi olurlar.	E28	1	1,0
Gelenek göreneklerine göre yaşarlar.	E34	1	1,0
İşlerini halledemezler.	E45	1	1,0
Mutlaka kendi yazılarını bulmaları lazım, harf icat edip.	E47	1	1,0
İhtiyaçlarını karşılayamazlar.	E47	1	1,0
Bilinçli olamazlar.	E48	1	1,0
Çaba uğraşı olmaz.	E51	1	1,0
Meslek sahibi olamayız.	E53	1	1,0
İcat yapamazlar.	E54	1	1,0
Teknoloji son bulur.	E64	1	1,0
Çağa ayak uyduramazlar.	E65	1	1,0
Eski örümcek kafalarına geri dönerlerdi.	E66	1	1,0
Sorunlarını doğru dürüst anlatamazlar.	E67	1	1,0
Önder kişi bulamazlar.	E69	1	1,0
Sorunlara çözüm bulamazlar.	E70	1	1,0
Hayatları zorlaşır.	E71	1	1,0
Gelişi güzel yaşarlar.	E75	1	1,0
Çekilmez bir yaşam olur.	E76	1	1,0
Bencilik artar.	E80	1	1,0

Başkaları yönlendirir.	E80	1	1,0
Herkes birbirine muhtaç olurdu.	E82	1	1,0
Arayış içine girerler.	E84	1	1,0
Geri zekalı olurlar.	E86	1	1,0
Dağ, orman yaşamı olur.	E87	1	1,0
Herkes taşınır, okuma yazma olan bir yere giderler.	E88	1	1,0
Bataklığa döner.	E89	1	1,0
Mağara insanı gibi yaşarlar.	E92	1	1,0
Cehenneme döner.	E93	1	1,0
Ölü şehir olur.	E94	1	1,0
Tüm dengeler bozulur.	E95	1	1,0
Saygısızlık olur.	E98	1	1,0
Yeni nesil bir yere varamaz.	E99	1	1,0
Maddi manevi haksızlığa uğrarlar.	E100	1	1,0
Monotonluk olur.	E100	1	1,0
Kötülük olur.	E101	1	1,0

Tablo 4.63. incelendiğinde “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 66 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Cahillik çoğalır (35 ebeveyn, % 34,7); gelişmez; geriye gider (20 ebeveyn, % 19,8); bilgisizlik artar (10 ebeveyn, % 9,9); birbirleriyle anlaşamazlar; her şeyden habersiz olurlar (7’şer ebeveyn, % 6,9); karmaşa çıkar (6 ebeveyn, % 5,9); kavgalar olur (5 ebeveyn, % 5,0); hayat biter; kültür seviyesi düşer; harabe gibi olur (4 ebeveyn, % 4,0); iletişim olmaz; ilkel devir tekrar başlar; ölümler çoğalır; güçlü olan başta olur (3’er ebeveyn, % 3,0); eski insanlar gibi yaşamaya devam ederler; alışveriş yapamazlar; taş devrine dönerler (2’şer ebeveyn, % 2,0); her türlü tehlike olabilir; virane olur; eksik öğrenme olur; görgüsüz olurlar; insanlar eğitilemez; parayı bilemezler; insanlar kendilerini geliştiremezler; sebze ve meyvenin fiyatını yazamazlar; telefon edemezler; ilaçları alamazlar; herkes pişman olur; kahvehaneler dolar; tembellik olur; davranışları değişir; merak olmaz; hafızasını kaybetmiş bir insan gibi olurlar; gelenek göreneklerine göre yaşarlar; işlerini halledemezler; mutlaka kendi yazılarını bulmaları lazım harf icat edip; ihtiyaçlarını karşılayamazlar; bilinçli olamazlar; çaba uğraşı olmaz; meslek sahibi olamayız; icat yapamazlar; teknoloji son bulur; çağa ayak uyduramazlar; eski örümcek kafalarına geri dönerlerdi; sorunlarını doğru dürüst anlatamazlar; önder kişi bulamazlar; sorunlara çözüm bulamazlar; hayatları zorlaşır;

gelişi güzel yaşarlar; çekilmez bir yaşam olur; bencillik artar; başkaları yönlendirir; herkes birbirine muhtaç olurdu; arayış içine girerler; geri zekalı olurlar; dağ; orman yaşamı olur; herkes taşınır; okuma yazma olan bir yere giderler; bataklığa döner; mağara insanı gibi yaşarlar; cehenneme döner; ölü şehir olur; tüm dengeler bozulur; saygısızlık olur; yeni nesil bir yere varamaz; maddi manevi haksızlığa uğrarlar; monotonluk olur; kötülük olur (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma bilen kişilerin olmadığı şehirde, insanların sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılayamayacak duruma geleceklerini düşündükleri söylenebileceği gibi ebeveynlerin; okuma yazmayı gelişmenin, ileriye gitmenin ve olumsuzlukların üstesinden gelmenin bir aracı olarak gördükleri de söylenebilir.

“Ölümler çoğalır, güçlü olan başta olur.” cevabı ebeveynlerin, okuma yazmayı medeni bir yaşamın oluşmasında aracı olarak gördükleri, okuma yazma olmadığı varsayıldığında insanların birbirlerini öldürecekleri, insan hakkı diye bir şey kalmayacağı güçlü olanların haklı, zayıf olanların haksız olacakları düşüncelerinde oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin, okuma yazma olmayan yerin yaşanmaz bir yer olacağını, bu yüzden terk edip gidileceğini düşündükleri söylenebilir. “Herkes taşınır, okuma yazma olan bir yere giderler.” cevabı bu çıkarımı destekler niteliktedir.

E99 kodlu ebeveynin “Yeni nesil bir yere varamaz.” cevabı ebeveynlerin bilgi birikimlerinin yazma ile gelecek nesillere aktarıldığı bu sayede gelişmelerin sürekli olduğu düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Tablo 4.64.'te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.64. Ebeveynlerin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Okuma Yazma Yapılmadığında Olacaklar Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cahil oluruz.	E2, E3, E4,E6, E11, E14, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E25, E31, E32, E35, E36, E37, E40, E45, E47, E51, E52, E57, E61, E65, E71, E79, E81, E84, E85, E88, E89, E90, E92, E94	36	35,6
Bilgisiz oluruz.	E11, E29, E42, E50, E51, E55, E57, E58, E59, E61, E63, E64, E67, E74, E77, E78, E79, E82, E88, E96	20	19,8
Her şeyden habersiz olurlar.	E30, E56, E70, E77, E100	5	5,0
Beynimiz aç kalır.	E75, E76, E80, E83, E97	5	5,0
Okuma yazmayı unuturuz.	E12, E38, E68, E72	4	4,0
İletişim bozulur.	E5, E34, E50, E101	4	4,0
Aç kalırız.	E13, E24, E60	3	3,0
Mağara adamları yetişir.	E16, E20	2	2,0
Kör oluruz.	E23, E64	2	2,0
Kavga olur.	E51, E54	2	2,0
Gelişemeyiz.	E56, E86	2	2,0
Kelime dağarcığımız zayıflar.	E73, E84	2	2,0
Yaprakları dökülmüş bir fidan oluruz.	E5	1	1,0
Çok az öğrenen olur.	E7	1	1,0
Boş insanlar oluruz.	E8	1	1,0
Ruh gıdasız kalır.	E10	1	1,0
Faydasız bir insan oluruz.	E15	1	1,0
Gelecek nesil bilgisiz olur.	E17	1	1,0
İnsanlıktan çıkarız.	E26	1	1,0
Hiçbir şey olmaz.	E27	1	1,0
Yaşamaktan zevk alamaz.	E28	1	1,0
Şiir okuyamaz, yazamaz.	E28	1	1,0
Geleceğe güvenle bakamayız.	E29	1	1,0
Hatırlamak için çaba gösterirler.	E30	1	1,0
Hesabını bilemez.	E39	1	1,0
İleriye göremeyiz.	E41	1	1,0
Hayvandan farkım kalmazdı.	E43	1	1,0
Kafamız çalışmaz.	E44	1	1,0
Geriye gideriz.	E45	1	1,0
Kendimizi yenileyemeyiz.	E46	1	1,0
Kültür açlığı olur.	E48	1	1,0
Faydalarını göremeyiz.	E49	1	1,0
Hastanede kayboluruz.	E53	1	1,0

Otobüse binemeyiz.	E54	1	1,0
İlkel yaşam olur.	E62	1	1,0
Boşlukta gezeriz.	E66	1	1,0
Hayatımız zorlaştırdı.	E70	1	1,0
Cümle kurmada zorlanıyoruz.	E73	1	1,0
Herkes birbirini öldürür.	E87	1	1,0
Hayatımız biter.	E91	1	1,0
Toplumda yalnız kalırız.	E93	1	1,0
Sorumsuz oluruz.	E96	1	1,0
Rotamızı bulamayız.	E98	1	1,0
Meslek sahibi olamayız.	E99	1	1,0

Tablo 4.64. incelendiğinde “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 44 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Cahil oluruz (36 ebeveyn, % 35,6); bilgisiz oluruz (20 ebeveyn, % 19,8); her şeyden habersiz olurlar; beynimiz aç kalır (5’er ebeveyn; % 5;0); okuma yazmayı unuturuz; iletişim bozulur (4’er ebeveyn, % 4,0); aç kalırız (3 ebeveyn, % 3,0); mağara adamları yetişir; kör oluruz; kavga olur; gelişemeyiz; kelime dağarcığımız zayıflar (2’şer ebeveyn, % 2,0); yaprakları dökülmüş bir fidan oluruz; çok az öğrenen olur; boş insanlar oluruz; ruh gıdasız kalır; faydasız bir insan oluruz; gelecek nesil bilgisiz olur; insanlıktan çıkarız; hiçbir şey olmaz; yaşamaktan zevk alamaz; şiir okuyamaz; yazamaz; geleceğe güvenle bakamayız; hatırlamak için çaba gösterirler; hesabını bilemez; ileriye göremeyiz; hayvandan farkım kalmazdı; kafamız çalışmaz; geriye gideriz; kendimizi yenileyemeyiz; kültür açlığı olur; faydalarını göremeyiz; hastanede kayboluruz; otobüse binemeyiz; ilkel yaşam olur; boşlukta gezeriz; hayatımız zorlaştırdı; cümle kurmada zorlanıyoruz; herkes birbirini öldürür; hayatımız biter; toplumda yalnız kalırız; sorumsuz oluruz; rotamızı bulamayız; meslek sahibi olamayız (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna verdikleri cevaplar, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse bu şehirde neler olur?” sorusuna verdikleri cevaplarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Ebeveynlerin; okuma yazmayı bilgilenmenin ve sosyo-kültürel gelişmenin bir parçası olarak gördükleri söylenebilir.

E10 kodlu ebeveynin “Ruh gıdasız kalır.” cevabı ebeveynlerin soyut kavramları somutlaştırmada metaforları kullandıklarını göstermektedir. Burada soyut olan “ruh” kavramı “gıdasız kalma” ya da “aç kalma” gibi kavramlarla somutlaştırılarak metafor türlerinden ontolojik metafor kullanılmıştır. Bu bulgu Akşehirli (2006)’nin “Fiziksel olmayan bir varlığı fiziksel bir varlık ya da madde, töz olarak gösteren, metafordur.” görüşüyle örtüşmektedir.

4.2.3.2. Ebeveynler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?

Tablo 4.65.’te ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.65. Ebeveynlerin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Anlarlar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Okuma yaptırırım.	E2, E4, E7, E10, E11 E12, E13, E14, E15, E17, E18, E20, E21, E24, E31, E32, E41, E43, E45, E47, E48, E49, E53, E55, E56, E59, E61, E69, E71, E74, E76, E77, E78, E79, E83, E86, E91, E93, E96, E97	40	39,6
Soru sorarak anlarım.	E1, E8, E13, E20, E23, E30, E35, E36, E37, E39, E42, E46, E47, E48, E51, E52, E58, E60, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E72, E73, E81, E82, E85, E87, E88, E89, E92, E94, E99	35	34,7
Bir yazı yazdırırım.	E3, E12, E13, E14, E15, E40, E43, E45, E49, E50, E53, E54, E69, E78, E90, E92, E94, E100	18	17,8
Konuşmalarından anlarım.	E5, E16, E19, E25, E26, E29, E33, E34, E44, E57, E60, E63, E75, E95, E101	15	14,9
Hareketlerinden anlarım.	E5, E16, E37, E46, E95	5	5,0
Kılık kıyafetinden anlarım.	E57, E60, E63	3	3,0
Sayıları sorardım.	E22, E84	2	2,0

Görünüşünden anlarım.	E28, E38	2	2,0
Askerlik yapıp yapmadıklarını sorarım.	E6	1	1,0
Okula gidip gitmediklerini sorarım.	E58	1	1,0
Bilen bilmeyen ayrılısın derim.	E70	1	1,0
Tartışma ortamı yaratır, bilgilerinden anlarım.	E80	1	1,0
Birbirlerine sorarım.	E98	1	1,0

Tablo 4.65. incelendiğinde “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 13 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Okuma yaptırırım (40 ebeveyn, % 39,6); soru sorarak anlarım (35 ebeveyn, % 34,7); bir yazı yazdırırım (18 ebeveyn, % 17,8); konuşmalarından anlarım (15 ebeveyn, % 14,9); hareketlerinden anlarım (5 ebeveyn, % 5,0); kılık kıyafetinden anlarım (3 ebeveyn, % 3,0); sayıları sorardım; görünüşünden anlarım (2 ebeveyn, % 2,0); askerlik yapıp yapmadıklarını sorarım; okula gidip gitmediklerini sorarım; bilen bilmeyen ayrılısın derim; tartışma ortamı yaratır; bilgilerinden anlarım; birbirlerine sorarım (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma bilen kişilerinin hal ve hareketlerinin farklı olduğuna inandıkları çıkarımı yapılabilir. “Konuşmalarından anlarım, hareketlerinden anlarım, kılık kıyafetinden anlarım, görünüşünden anlarım.” cevapları bu çıkarımı destekler niteliktedir.

E6 kodlu ebeveynin “Askerlik yapıp yapmadıklarını sorarım.” cevabı ebeveynlerin okuma yazma öğretimi için tek yerin okul olmadığını düşündükleri, okul dışında da insanların okuma yazma öğrenebileceklerinin farkında oldukları söylenebilir.

4.2.3.3. Ebeveynlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?

Tablo 4.66.'da ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.66. Ebeveynlerin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Güzel olurdu.	E1, E2, E7, E13, E18, E23, E31, E49, E61, E71, E75, E77, E98	13	12,9
Anlayışlı olurlar.	E26, E38, E41, E77, E84, E98, E101	7	6,9
İleriye gider, gelişirler.	E6, E20, E25, E33, E91, E93	6	5,9
Saygılı olurdu.	E8, E80, E86, E87, E95	5	5,0
İleri görüşlü insanlar olur.	E21, E35, E90, E92	4	4,0
Kaliteli yaşam olurdu.	E66, E81, E83, E99	4	4,0
Eğitim düzeyi yüksek olur.	E15, E59, E96	3	3,0
Herkes meslek sahibi olur.	E11, E12, E54	3	3,0
Her şey düzenli planlı olur.	E24, E93, E99	3	3,0
Modern yaşam olurdu.	E45, E63, E82	3	3,0
Cahillik biterdi.	E22, E44	2	2,0
Huzur olur.	E1, E26	2	2,0
Dünyadan haberi olur.	E15, E48	2	2,0
Çağdaş, parlak yaşam olurdu.	E34, E55	2	2,0
Kültürlü olurlar.	E38, E72	2	2,0
Yaşam standardı yüksek olur.	E42, E64	2	2,0
Göç olurdu.	E52, E54	2	2,0
Fikir çatışması, üstünlük kavgası çıkar.	E58, E65	2	2,0
Teknolojik olarak gelişmiş olur.	E63, E76	2	2,0
Sorunlar kolay çözülür.	E69, E98	2	2,0
Suç oranı az olur.	E69, E83	2	2,0
İletişim daha iyi olur.	E70, E83	2	2,0
Daha bilgili olurlar.	E80, E97	2	2,0
İnsanca yaşarlar.	E3	1	1,0
Pür neşe mükemmel olur.	E4	1	1,0
Kin, nefret olmaz.	E5	1	1,0
Kavga olmaz.	E6	1	1,0
Katliam olmaz.	E6	1	1,0

Fikirleri aynı olur.	E14	1	1,0
Yaşam daha anlaşılır olur.	E17	1	1,0
Yaşam daha kolay olur.	E18	1	1,0
Yaşam zevksiz olur fark olmaz.	E19	1	1,0
Tarım, çiftçilik güzel olur.	E27	1	1,0
Her şeyi anlarlar.	E27	1	1,0
Satış güzel olur.	E27	1	1,0
Yaşam daha canlı olur.	E29	1	1,0
İleriye dönük şeyler yapılırdı.	E32	1	1,0
Kötü olur, tarımla uğraşan, hayvancılık yapan olmazdı.	E36	1	1,0
Hizmetler ayağımıza gelirdi.	E37	1	1,0
Herkes memur olur.	E39	1	1,0
Herkes kendi kendini kurtarır.	E40	1	1,0
Kimsenin keşkesi olmazdı.	E43	1	1,0
Okuma yazmanın kıymeti olmazdı.	E47	1	1,0
Şehirleşme artar.	E50	1	1,0
Doğruyu yanlış bilirler.	E51	1	1,0
Kalp kırmazlar.	E51	1	1,0
Yardımlaşma olurdu.	E53	1	1,0
Barış içinde olurlar.	E56	1	1,0
Sosyal bir devlet olurdu.	E57	1	1,0
Cennet gibi bir yer olur.	E60	1	1,0
Karmaşa dolu bir yaşam olurdu.	E67	1	1,0
Herkes istediğini olabilir.	E68	1	1,0
İlişkiler daha güzel olur.	E69	1	1,0
Sosyal aktivite güzel olur.	E70	1	1,0
Sosyal, kültürel açıdan istediklerine kavuşurlar.	E73	1	1,0
Hayat tozpembe olur.	E74	1	1,0
Aydınlar şehri olur.	E78	1	1,0
Çalışkan olurlar.	E79	1	1,0
Şiirlerini yazabilirler.	E79	1	1,0
Maddi, manevi gelişirler.	E85	1	1,0
Temiz giysiler giyerler.	E88	1	1,0
Çelişkili, tartışmalı ortamlar oluşur.	E89	1	1,0
Çok bilmişlik olurdu.	E94	1	1,0
Sevgi dolu bir yer olurdu.	E95	1	1,0
Dört dörtlük yaşam olmaz.	E100	1	1,0

Tablo 4.66. incelendiğinde “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin

toplam 65 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Güzel olurdu (13 ebeveyn, % 12,9); anlayışlı olurlar (7 ebeveyn, % 6,9); ileriye gider; gelişirler (6 ebeveyn, % 5,9); saygılı olurdu (5 ebeveyn, % 5,0); ileri görüşlü insanlar olur; kaliteli yaşam olurdu (4'er ebeveyn, % 4,0); eğitim düzeyi yüksek olur; herkes meslek sahibi olur; her şey düzenli planlı olur; modern yaşam olurdu (3'er ebeveyn, % 3,0); cahillik biterdi; huzur olur; dünyadan haberi olur; çağdaş; parlak yaşam olurdu; kültürlü olurlar; yaşam standardı yüksek olur; göç olurdu; fikir çatışması; üstünlük kavgası çıkar; teknolojik olarak gelişmiş olur; sorunlar kolay çözülür; suç oranı az olur; iletişim daha iyi olur; daha bilgili olurlar (2 ebeveyn, % 2,0); insanca yaşarlar; pür neşe mükemmel olur; kin; nefret olmaz; kavga olmaz; katliam olmaz; fikirleri aynı olur; yaşam daha anlaşılır olur; yaşam daha kolay olur; yaşam zevksiz olur fark olmaz; tarım; çiftçilik güzel olur; her şeyi anlarlar; satış güzel olur; yaşam daha canlı olur; ileriye dönük şeyler yapılırdı; kötü olur; tarımla uğraşan; hayvancılık yapan olmazdı; hizmetler ayağımıza gelirdi; herkes memur olur; herkes kendi kendini kurtarır; kimsenin keşkesi olmazdı; okuma yazmanın kıymeti olmazdı; şehirleşme artar; doğruyu yanlışı bilirler; kalp kırmazlar; yardımlaşma olurdu; barış içinde olurlar; sosyal bir devlet olurdu; cennet gibi bir yer olur; karmaşa dolu bir yaşam olurdu; herkes istediğini olabilir; ilişkiler daha güzel olur; sosyal aktivite güzel olur; sosyal; kültürel açıdan istediklerine kavuşurlar; hayat tozpembe olur; aydınlar şehri olur; çalışkan olurlar; şiirlerini yazabilirler; maddi; manevi gelişirler; temiz giysiler giyerler; çelişkili; tartışmalı ortamlar oluşur; çok bilmişlik olurdu; sevgi dolu bir yer olurdu; dört dörtlük yaşam olmaz (1'er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, okuma yazma öğrenmekle birlikte sosyal yaşamlarında birçok şeyin olumlu olacağı düşüncesinde oldukları, okuma yazma bilmekle sosyal ve kültürel gelişmenin olacağı, insanlar arasındaki anlaşmazlıkların sorun olmaktan çıkacağı düşüncesinde olduklarının yanı sıra herkesin okuma yazma bilmesiyle birlikte bir takım olumsuzlukların da yaşanabileceğinin farkında oldukları çıkarımları da yapılabilir. Bu çıkarımı “Göç olurdu, fikir çatışması-üstünlük kavgası çıkar, fikirleri aynı olur, yaşam zevksiz olur fark olmaz, kötü olur, tarımla uğraşan hayvancılık yapan olmazdı, okuma yazmanın kıymeti olmazdı, şehirleşme artar, karmaşa dolu bir yaşam olurdu, çelişkili

tartışmalı ortamlar oluşur, çok bilmişlik olurdu, dört dörtlük yaşam olmaz.” cevaplarının desteklediği söylenebilir.

4.2.3.4. Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri

Tablo 4.67.’de ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.67. Ebeveynlerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Ebeveynlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Körebe	E5, E48, E73, E74, E84	5	5,0
Zeka oyunu	E26, E63, E64, E80	4	4,0
Okul oyunu	E20, E21, E23	3	3,0
Bilgi oyunu	E25, E53, E97	3	3,0
Bilgi yaprağı	E22, E67	2	2,0
Öğrenci-öğretmen oyunu	E24, E41	2	2,0
Saklambaç	E1, E85	2	2,0
Okuma yarışı	E2, E12	2	2,0
Eğitim oyunu	E93, E98	2	2,0
Okuma yazma öğrenme oyunu	E18, E53	2	2,0
Öğrenim yarışması	E19, E99	2	2,0
Satranç	E49, E94	2	2,0
Yazboz	E50, E74	2	2,0
Evcilik	E30, E33	2	2,0
Cahilliğe savaş	E52, E79	2	2,0
Bulmaca	E56, E63	2	2,0
Elim sende	E70, E82	2	1,0
İlim	E3, E17	2	2,0
Futbol	E4	1	1,0
Medeniyet	E3	1	1,0
Ana oyun	E6	1	1,0
Çizgi	E7	1	1,0
Okuma-yazma eğlencesi	E8	1	1,0
Yazdırılım	E10	1	1,0
Öğreniyorum	E11	1	1,0
Öğrenelim	E16	1	1,0
Okuyalım görelim	E13	1	1,0
Bil bakalım	E14	1	1,0
Yaşam oyunu	E15	1	1,0

Ali Cengiz	E27	1	1,0
Büyümekte olan bir fidan	E28	1	1,0
Güzel çiçekler oyunu	E29	1	1,0
Okul-öğretmen oyunu	E31	1	1,0
Bilgiler yarışı	E32	1	1,0
Bilmece	E34	1	1,0
Bilgi kutusu	E35	1	1,0
Oku cevapla	E36	1	1,0
Güzel oyun	E37	1	1,0
Öğrenelim eğlenelim	E38	1	1,0
Spor	E39	1	1,0
Al satarım-bal satarım	E40	1	1,0
Kelime türetme	E42	1	1,0
Bildirmece	E44	1	1,0
İpten atlamak	E45	1	1,0
Halk oyunları	E46	1	1,0
Halay	E47	1	1,0
Düşünce oyunu	E51	1	1,0
Öğrenme oyunu	E55	1	1,0
Eğitici oyuncaklar	E57	1	1,0
Bilgi terazisi	E58	1	1,0
Oyuncak oyunu	E59	1	1,0
Bilgiler yarışıyor	E60	1	1,0
Okumayı biliyorum	E61	1	1,0
Doğru yolu bul	E65	1	1,0
Tekerleme	E66	1	1,0
Yap öğren	E75	1	1,0
Bilen-bilmeyen oyunu	E69	1	1,0
Kelime oyunu	E71	1	1,0
Yakalamaca	E72	1	1,0
Cin Ali oyunu	E77	1	1,0
Yakan top	E78	1	1,0
Batak	E81	1	1,0
Sonsuz oyun	E83	1	1,0
Maraton	E84	1	1,0
Hayat oyunu	E86	1	1,0
Kültür oyunu	E87	1	1,0
Cahilliğin önünde durma	E88	1	1,0
Karanlıktan aydınlığa	E89	1	1,0
Okuma yazma öğrenme oyunu	E90	1	1,0
Alfabe oyunu	E91	1	1,0
A, b, c oyunu	E92	1	1,0
Bilgin konulu bir oyun	E95	1	1,0
Haydi, okula oyunu	E96	1	1,0
Bir varmış bir yokmuş	E100	1	1,0
Aydınlık	E101	1	1,0

Tablo 4.67 incelendiğinde “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin toplam 75 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Körebe (5 ebeveyn, % 5,0), zeka oyunu (4 ebeveyn, % 4,0); okul oyunu; bilgi oyunu (3 ebeveyn, % 3,0); bilgi yaprağı; ebeveyn-öğretmen oyunu; saklambaç; okuma yarışı; eğitim oyunu; okuma yazma öğrenme oyunu; öğrenim yarışı; satranç; yazboz; evcilik; cahilliğe savaş; bulmaca; elim sende; ilim (2’şer ebeveyn, % 1,0); futbol; medeniyet; ana oyun; çizgi; okuma-yazma eğlencesi; yazdıralım; öğreniyorum; öğrenelim; okuyalım görelim; bil bakalım; yaşam oyunu; ilim; Ali Cengiz; büyümekte olan bir fidan; güzel çiçekler oyunu; okul-öğretmen oyunu; bilgiler yarışı; bilmece; bilgi kutusu; oku cevapla; güzel oyun; öğrenelim eğlenelim; spor; al satarım-bal satarım; kelime türetme; bildirmece; ipten atlamak; halk oyunları; halay; düşünce oyunu; öğrenme oyunu; eğitici oyuncaklar; bilgi terazisi; oyuncak oyunu; bilgiler yarışıyor; okumayı biliyorum; doğru yolu bul; tekerleme; yap öğren; bilen-bilmeyen oyunu; kelime oyunu; yakalamaca; cin ali oyunu; yakan top; bataklık; sonsuz oyun; maraton; hayat oyunu; kültür oyunu; cahilliğin önünde durma; karanlıktan aydınlığa; okuma yazma öğrenme oyunu; alfabe oyunu; a, b, c oyunu; bilgin konulu bir oyun; haydi okula oyunu; bir varmış bir yokmuş; aydınlık (1’er ebeveyn, % 1,0) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın? sorusuna; çocukken oynamaktan zevk aldıkları oyunların isimlerini verdikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca bazı ebeveynlerin oyunları isimlendirirken okuma yazmanın beraberinde getireceğine inandıkları özellikleri de isim olarak verdikleri çıkarımı da yapılabilir. “Bilgi, eğitim, öğrenim, ilim, cahilliğe savaş” gibi cevaplar bu çıkarımı destekler niteliktedir.

4.2.4. Ebeveynlerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Ebeveynlere Göre Yaşamda Okuma Yazma” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.5.; sayfa: 247) göre,

ebeveynlerin okuma yazmanın topluma olumlu katkıları olacağını ve ideal bir sosyal yaşamın oluşmasında okuma yazmanın önemli katkıları olacağını savundukları ayrıca; toplumda herkesin okuma yazma bilmesiyle birlikte bir takım olumsuzlukların da çıkabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

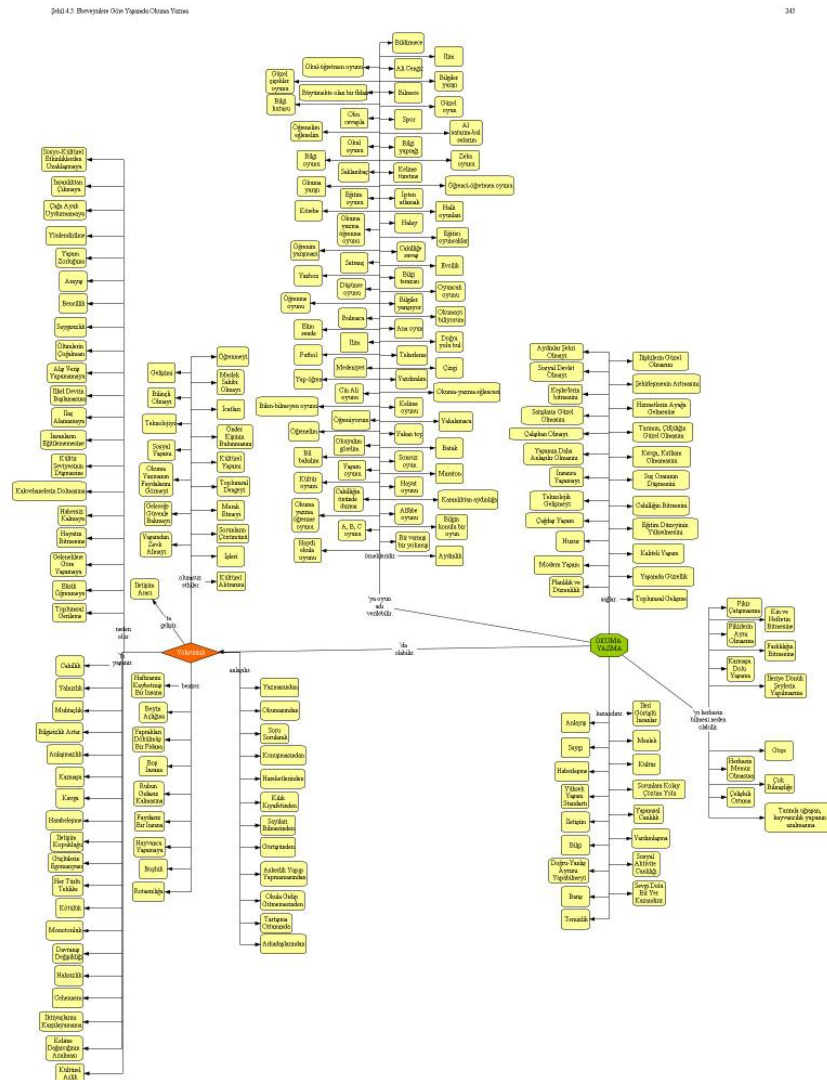
Ebeveynlerin, okuma yazmanın topluma daha insancıl özellikleri (Saygı, Anlayış, Barış, vs.) kazandıracığı, okuma yazmanın yoksunluğunda ise; toplumsal gelişmeyi, sosyal yaşamı olumsuz etkileyeceği düşüncesinde oldukları çıkarımına varılabilir.

Ebeveynlerin, bireylerin okuma yazmadan yoksunluğunu genelde dış görüşünden anlaşılabilceğini, buradan okuma yazma bilen bireylerin hal ve hareketlerinin okuma yazma bilmeyen bireylere göre daha düzenli olması gerektiği düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen bireyleri faydasız, bir işe yaramayan olarak nitelendirdikleri ve bu nitelendirmeden hareketle benzetmelerde bulunduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin okuma yazmaya verdikleri oyun isimlerinde, okuma yazmanın bireylere kazandıracığını düşündükleri eylemleri ve sosyal yaşamlarında oynadıkları oyunların isimlerini kullandıkları görülmektedir. Buradan ebeveynlerin okuma yazmayı sevilen ve yararlı bir eylem olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

Şekil 4.5. Ebeveynlere Göre Yaşamda Okuma Yazma



4.2.5. Ebeveynlerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

4.2.5.1. Ebeveynler Okuma Yazmayı Neye Benzetirler?

Ebeveynlerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsiniz? Sebebini söyler misiniz?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 10 temel kategoriye ayrılmıştır. “İhtiyaç”, “Bilgilendiricilik”, “Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik”, “Geliştiricilik”, “Yarar Sağlayıcılık”, “Farkındalık Sağlayıcılık”, “Yaşam İçin Gereklilik”, “Bir Araya Getiricilik”, “Eğlendiricilik”, “Diğer” şeklindedir.

Ebeveynlerin “İhtiyaç” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.68.’te verilmiştir.

Tablo 4.68. “İhtiyaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İhtiyaç”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
İletişim	Okuyan insan iyi iletişim kurar.	1	1,0
Bilgili İnsan	Bilgili olursak sıkıntı çekmeyiz.	1	1,0
Sindirim Sistemi	Yediğimiz her lokmayı midemiz nasıl sindiriyorsa ve uyum sağlıyorsa, okuma yazmada bizi dünyaya sindirir.	1	1,0
Arkadaş	Canın sıkıldığı zaman sıkıntını giderebilir.	1	1,0
Buzdolabı	Vazgeçilmez bir şey.	1	1,0
Dersler	Okuma yazmasız dersler yapılamadığından.	1	1,0
Toplam		6	5,9

Tablo 4.68.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “İhtiyaç” kategorisine ilişkin toplam 6 metafor geliştirdikleri bunun da 6 ebeveyn (% 5,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu verilerden yola çıkarak, ebeveynlerin okuma-yazmanın ekonomik, sosyal ve psikolojik açıdan insan yaşamına fayda sağlayıcı nitelik taşıdığı düşüncesinde oldukları ve ebeveynlerin kullandıkları metaforlardan, okuma yazmayı bir gereklilik olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Örneğin iletişim kurulması, sosyal yaşamda sıkıntı

çekmemesi, ders yapılması ve can sıkıntısını gidermek için okuma yazmanın gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Sindirim sistemi metaforuyla ebeveynin, okuma yazmanın insanları sosyal ilişkiler açısından geliştireceğine böylelikle topluma uyum sağlayabilen bireyler haline getireceğine inandığı söylenebilir. Burada ebeveyn sindirim sistemi ile okuma yazma arasında bağ kurarak “sindirme” kavramına yeni bir anlam yüklemiştir. Burada ebeveyn yapı metaforu kullanmıştır. Ebeveynin bunu kasıtlı olarak yapmadığı, konuya açıklık getirmek için kullandığı düşünüldüğünde metaforların günlük yaşamdan bağımsız olamayacağı çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımın Lakoff ve Johnson (2005)’in “Metaforik eşleşmeler beynimizin parçası olduğundan, istesek de istemesek de metaforik olarak düşünür ve konuşuruz.” görüşünü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin “Bilgilendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.69.’da verilmiştir.

Tablo 4.69. “Bilgilendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgilendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Bilgisayar	Hayatımızın en önemli bilgi kaynağıdır. Yazılıp okunur.	3	3,0
Kitap	Her dalında bir bilgi vardır. Bilgileri kitaptan öğreniriz.	3	3,0
Güneş	Parladığı için, okuyan insan dünyayı aydınlatır.	2	2,0
Öğrenme	Ancak okuma yazma ile öğrenilebilir.	1	1,0
Işıklı bir yol	Okuma yazma aydınlık bir yoldur.	1	1,0
Her şeyi bilmek.	Okuyan insan her şeyi bilir.	1	1,0
Yağmur	Yağmur toprağa nasıl can veriyorsa her bir bilgi de bizi hayata bağlar.	1	1,0
Yıldız	Parladığı için, okuma yazmada insanlar arasında bizi parlatır.	1	1,0
Aydınlık	Okuma yazma bizi aydınlığa kavuşturacak tek araçtır.	1	1,0
Toplam		14	13,9

Tablo 4.69.’daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Bilgilendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 9 metafor geliştirdikleri bunun da 14 ebeveyn (% 13,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, bilginin hayatımızın birçok yönünde bize yol gösterici bir kılavuz olduğu, bilgili olmanın toplum içinde kişiye ayrı bir statü kazandırdığı, kişiyi toplum içinde önemli bir konuma getirdiği ve bilgili bir insan olmanın da temel koşullarından birinin okuma-yazma olduğu fikrinde oldukları çıkarılabilir.

Aydınlık, yıldız, güneş, ışıklı bir yol metaforlarında ebeveynlerin okuma yazmanın bilgilendirici özelliğine vurgu yaptıkları, bilgili olan insanların da çevrelerine yararlı olacaklarına inandıkları ancak bilgi edinmenin de okuma yazma sayesinde olacağını düşündükleri savunulabilir. Ocak ve Gündüz (2006)'ün yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının bilgi kaynağı olarak öğretmenleri gördükleri sonucunun, ilköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin bilgi edinme yolu ve bilgi kaynağı olarak okuma yazmayı görmesi bulgusuyla çeliştiği söylenebilir.

Ebeveynlerin “Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.70.’te verilmiştir.

Tablo 4.70. “Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Yemek yeme	Yemek insanı büyütür, okumada adam yapar.	2	2,0
Adam olma	Okudukça insan adam olur.	2	2,0
İnsanlık	Okuyan insan insancıl özellikler kazanır.	2	2,0
Yol	Her yöne giden bir yoldur okuma yazma.	1	1,0
Su	Hem temiz faydalı, hem kirli zararlı	1	1,0
İleri görüşlülük		1	1,0
Ateş	Bazen şekil vermek için bazen de yok etmek için kullanırız.	1	1,0
Atatürk	Yeni harflerimizi o getirdiği için	1	1,0
Toplam		11	10,9

Tablo 4.70.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 8 metafor geliştirdikleri bunun da 11 ebeveyn (% 10,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Verilen cevaplardan yola çıkarak ebeveynlerin okuma-yazmanın, insanın kişiliğinin oluşmasında önemli bir araç olduğu, doğru şekilde kullanıldığında olumlu sonuçlar doğuracağı aksi takdirde olumsuzlukların da nedeni olabileceği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Yemek yeme, adam olma, insanlık, ileri görüşlü ve Atatürk metaforları okuma yazmayla birlikte bireylerin olumlu eylemler sergileyebileceğine dikkat çekerken, yol ve su metaforları okuma yazmanın olumsuz da olabileceğine, insanların yanlış yönlendirilebileceğine dikkat çekmektedir.

“Yol” metaforunda ebeveynin okuma yazmanın insanlara her türlü bilgiyi kazandırabileceği, ancak bu bilginin iyi amaçlar için olabileceği gibi kötü amaçlar içinde kullanılmasının mümkün olduğunu düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

“İleri görüşlülük” metaforunun kullanılma sebebi olarak da okuyan insanların gerekli bilgi donanımına sahip olabileceği, bu bilgi birikimiyle gelecekteki olayları kestirebileceğini düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

İlköğretim birinci sınıf öğrenci ebeveynlerinin kullanmış oldukları metaforlardan, okuma yazmanın insanları olumlu şekilde biçimlendirebileceği gibi olumsuz özellikler de kazandırabileceğini düşündükleri söylenebilir. Shaw, Barry ve Mahlios, (2008)’un yaptıkları araştırmada stajyer öğretmenlerin öğrenme kavramı üzerinde heykeltıraş metaforunu kullanmaları, stajyer öğretmenlerin öğrenmenin insanları biçimlendirici bir özelliğinin olabileceği üzerinde durdukları çıkarımına neden olabilir. Bu durumun ebeveynlerin okuma yazmayı, biçimlendirici olarak görmeleri durumuyla örtüştüğü söylenebilir. Ebeveynlerin, okuma yazma ile birçok bilginin öğrenilebileceği ve bu bilgilerin iyiye de kötüye kullanılmasının insanların elinde olduğunu düşündükleri çıkarımı bu durumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin “Geliştiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.71.’de verilmiştir.

Tablo 4.71. “Geliştiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Geliştiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Çalışkan olma	Okumak yazmak çalışkan olmaktır. Okuma yazma bizi çalışkan eder.	4	4,0
Bir meyvenin yeşermesi	Bir meyve gibi yeşerir okuma yazma, önce küçük meyvelerden büyüklere doğru.	3	3,0
Bir çocuğun büyümesi	İlgi ve bakım ister.	3	3,0
Kültür	Okuyup yazarak kültürlü olurum.	2	2,0
Yunus	Eğitildikçe daha çok şeyler yapabilir.	1	1,0
Beyin	Her alanda geliştirmek için	1	1,0
Koyun	Koyun çoğalır bolluk getirir.	1	1,0
Tohum	Ektiğin zaman dallanır ve büyür.	1	1,0
Büyük bir kule	Bilgi arttıkça büyüyen bir kule gibidir.	1	1,0
Benzini olan araba	Benzini olmayan araba iterek gider.	1	1,0
Eğitim	Yüksek başarı için	1	1,0
Toplam		19	18,8

Tablo 4.71.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Geliştiricilik” kategorisine ilişkin toplam 11 metafor geliştirdikleri bunun da 19 ebeveyn (% 18,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde; ebeveynlerin, okuma-yazmanın insanı adım adım geliştireceği, hayatta daha güzel işler yapabilmek için önemli bir araç olduğu, her açıdan insanı farklı kılacağı düşüncelerine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin verdikleri cevaplardan okuma yazmanın sonunun olmadığını, okuma yazma sayesinde edinilecek bilgilerin insanları sürekli geliştireceğini düşündükleri, bu düşüncelerini de çevresindeki gelişme gösteren varlıklardan (Tohum, koyun, bir meyvenin yeşermesi) hareket ederek anlattıkları çıkarımı yapılabilir.

Kültür metaforunu kullanılırken ebeveynin kültürlenmenin, diğer kültürleri tanımanın okuma sayesinde olabileceğini düşündüğü ve kültürlenmenin kendisini geliştireceği kanısında olduğu düşünülebilir.

Ebeveynlerin, “Yarar Sağlayıcılık” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.72.’de verilmiştir.

Tablo 4.72. “Yarar Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yarar Sağlayıcılık”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Ağaç	Ağacın faydası vardır, meyve verir. Sulamazsak vermez.	5	5,0
Meyve veren bir ağaç	Her dalında yeni bir meyve, etrafına faydalı olur.	3	3,0
Yeşeren bir ağaç	Meyve verdiği için.	3	3,0
Temiz bir insan	Okuyan yazan insanın içinde kötülük olmaz.	1	1,0
Fotosentez	Yaprakların karbondioksiti alması oksijen vermesi.	1	1,0
Bahçe	Ne ekersen onu biçersin.	1	1,0
Güneşli bir hava	Güneşinden yararlanmak için	1	1,0
Fidan	Büyür ve meyve verir.	1	1,0
Açık bir bilgisayar	Kapalı bilgisayar hiçbir işe yaramaz, açıldığında tam bir hazinedir.	1	1,0
Yeşeren bir ot	Her yer yeşil olduğunda çevremiz daha yeşil olur.	1	1,0
Bilgi dolu makine	İnsanlar faydalandığı için	1	1,0
Anlayış	Güzel bir şey olduğundan	1	1,0
Karnemin beş olması	Ne kar çok okuyup yazarsak karnemizde o kadar beş olur.	1	1,0
Toplam		21	20,8

Tablo 4.72.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Yarar Sağlayıcılık” kategorisine ilişkin toplam 13 metafor geliştirdikleri bunun da 21 ebeveyn (% 20,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.72’de verilen cevaplardan ebeveynlerin okuma-yazmanın kişinin kendisine olduğu kadar çevresine de fayda sağlayacağı (meyve ağacı), okuma yazma bilen bireylerin çevrelere güzellikler getireceği, bilgili olmanın kişiyi iyiliğe yönelteceği, bilgili olmak için de okuma yazmanın bilinmesi gerektiği, ayrıca okuma yazma bilenlerden sorunlar karşısında yardım alınması, onlardan yararlanılması (açık bir bilgisayar) gerektiği düşüncelerinde oldukları çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarım Erdoğan ve Gök (2008)’ün araştırmalarının “Sınıf öğretmeni adayları teknolojiyi yarar sağlayan olarak algılamaktadırlar.” bulgusuyla örtüşmektedir. Çünkü okuma yazmanın teknolojik gelişmeler için de şart olduğu söylenebilir.

“Açık bilgisayar” metaforunda, ebeveynlerin toplumda okuma yazma bilen insanlardan yararlanması gerektiği onların bilgili insanlar olduğu düşüncesinde oldukları, ancak bu insanlardan yararlanılmadığında hiçbir işe yaramayacaklarını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Farkındalık Sağlayıcılık” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.73.’te verilmiştir.

Tablo 4.73. “Farkındalık Sağlayıcılık” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Farkındalık Sağlayıcılık”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Açan bir gül	Okuyan insan yavaş yavaş güzelliklerin farkına varır.	1	1,0
Yaşam güzelliği	Yaşamın güzelliğine ancak okuma yazma ile varılabilir.	1	1,0
Kurulu bir saat	Okuma yazma işleri tam zamanında yapmamızı sağlar.	1	1,0
Çiçek açmış ağaç	Okuma yazma ile güzellikler açığa çıkar.	1	1,0
Toplam		4	4,0

Tablo 4.73.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Farkındalık Sağlayıcılık” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 4 ebeveyn (% 4) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.73’e verilen cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin okuma yazmayı, yaşamın içinde var olan güzellikleri insanların fark etmesini sağlayan, sosyal yaşama planlılık getiren (kurulu bir saat), zamanın farkındalığına varılmasını sağlayan bir araç olduğu düşüncelerine sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Yaşam İçin Gerekliklik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.74.’te verilmiştir.

Tablo 4.74. “Yaşam İçin Gereklik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yaşam İçin Gereklik ”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Hayat	Çünkü nefessiz yaşanmaz. Hayatın anlamıdır.	5	5,0
Nefes	Okuma yazma bilmesek nefes alamayız. Yaşamamızı sağlar.	2	2,0
Su içme	Susuz insan yaşayamaz.	1	1,0
Toplam		8	7,9

Tablo 4.74.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Yaşam İçin Gereklik” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 8 ebeveyn (% 7,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.74.’e verilen cevaplardan ebeveynlerin okuma yazmanın su gibi nefes gibi hayati özellik taşıdığı, yaşamın olmazsa olmazlarından olduğu düşüncesine sahip oldukları düşünülebilir.

Ebeveynlerin, okuma yazmayı yaşam için bir gereklik olarak gördükleri; okuma yazma olmadığı takdirde yaşamdan tat alınamayacağını, yaşamın gereklerinin yerine getirilemeyeceğini düşündükleri çıkarımları yapılabilir. Bu durumun Öztürk (2007)’ün “Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adayları ‘Coğrafya’ kavramını yaşam kaynağı – yaşamın kendisi olarak algılamaktadırlar.” araştırma bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Ancak yaşam kaynağı olarak coğrafyanın ve okuma yazmanın görülmesi bir çelişki gibi görünse de kavramların zihinde birçok anlamı olabileceği gerçeği bu durumu ortadan kaldırmaktadır.

Ebeveynlerin “Bir Araya Getiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.75.’te verilmiştir.

Tablo 4.75. “Bir Araya Getiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bir Araya Getiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Defter	Her yaprağına bilgilerimizi biriktiririz. Bildiğim her şeyi temiz sayfaya yazardım.	3	3,0
Kitap	Her dalında bir bilgi vardır. Bilgileri kitaptan öğreniriz.	3	3,0
Toplam		6	5,9

Tablo 4.75.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Bir Araya Getiricilik” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 6 ebeveyn (% 5,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.75’e verilen cevaplardan okuma-yazmanın, bazen kitap gibi bilgilerin saklandığı ve gerektiğinde bu bilgilerden faydalanıldığı, bazen de defter gibi bilgilerimizi kaydedeceğimiz ve gerektiğinde kullandığımız deponun anahtarı olduğu düşüncesine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin “Eğlendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.76’da verilmiştir.

Tablo 4.76. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Eğlendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Oyun	Okuyup yazarken eğleniyorum.	2	2,0
Çiçek	Çiçek kadar güzel bir şey. Su vermezsen solar.	2	2,0
Oyuncak	Yazı yazmak çocuk oyuncuğu gibi.	1	1,0
Toplam		5	5,0

Tablo 4.76.’daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Eğlendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 5 ebeveyn (% 5,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.76.’da verilen cevaplardan ebeveynlerin okuma yazmayı sıkıcı değil eğlendirici ve bilgilendirici bir oyun gibi algıladıkları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca çiçek metaforunu kullanırken, “su vermezsen solar” cevabının nedeni, ebeveynlerin okuma yazmayı sürekli yapılması gereken bir etkinlik olarak gördükleri çıkarımına neden olmaktadır.

Ebeveynlerin okuma yazma ile ilgili duyguları ifade etmede metaforları kullandıklarını gösterdiğinin kanıtı olabilir. Direkt olarak ebeveynlerin duygularını söylemedikleri, okuma yazmaya ilişkin duygularını sevdiğiyle eylemlerle ve hoşlarına

giden kavramlarla ifade ettikleri söylenebilir. Bu durumu, Fraser (2000)'in “Metaforlar duyuşsal gelişimi destekler ve iç görü kazanımı sağlarlar.” görüşünün desteklediği söylenebilir.

Ebeveynlerin “Diğer” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.77.'de verilmiştir.

Tablo 4.77. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Diğer ”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Memur	Memurlar okuma yazma bilirler.	1	1,0
Para etmeyen metalin üzerine nakış yapılmasına		1	1,0
Toplam		2	2,0

Tablo 4.77.'deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Diğer” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 ebeveyn (% 2) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.77.'e verilen cevaplardan ebeveynlerin, okumayı insana meslek kazandıran önemli bir araç gördükleri ve değersiz bir eşyayı işleyerek ona değer katan bir iş olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Buradan ebeveynlerin aslında okuma yazmanın nitelik kazandırabileceği ve insanlara değer katacağı düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsiniz? Sebebini söyler misiniz?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 10 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.78.'de verilmiştir.

Tablo 4.78. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Yarar Sağlayıcılık	21	21,9
Geliştiricilik	19	19,8
Bilgilendiricilik	14	14,6
Yönlendiricilik-Biçimlendiricilik	11	11,5
Yaşam İçin Gerekliklik	8	8,3

İhtiyaç	6	6,3
Bir Araya Getiricilik	6	6,3
Eğlendiricilik	5	5,2
Farkındalık Sağlayıcılık	4	4,1
Diğer	2	2,0
Toplam Metafor	96	100

Tablo 4.78.'de temel kategoriler sırasıyla: Yarar sağlayıcılık (% 21,9); geliştiricilik (% 19,8); bilgilendiricilik (% 14,6); yönlendiricilik- biçimlendiricilik (% 11,5); yaşam için gereklilik (% 8,3); ihtiyaç (% 6,3); bir araya getiricilik (% 6,3); eğlendiricilik (% 5,2); farkındalık sağlayıcılık (% 4,1); diğer (% 2,0) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.78. incelendiğinde ebeveynlerin okuma yazmaya olumlu özellikler yükledikleri, okuma yazmaya ilişkin kullandıkları metaforların kategorize edilebilmesi okuma yazma konusunda ebeveynlerin ortak görüş içinde oldukları düşünülebilir.

4.2.5.2. Ebeveynler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzettirler?

Ebeveynlerin, “Okuma yazma bilen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır. “Yararlı Olan”, “Yol Gösterici Olan”, “Gelişen Olan”, “Bilgilendirici Olan”, “Üstünlük Kuran Olan”, “Öz Güveni Olan”, “İdeal İnsan Olan”, “Diğer” şeklindedir.

Ebeveynlerin “Yararlı Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.79.'da verilmiştir.

Tablo 4.79. “Yararlı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yararlı Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kültürlü bir insan	Kültür okumakla kazanılır.	5	5,0
Eğitilmiş bir insan	Eğitim alan insan bu eğitimini okuma yazma ile yapmıştır.	3	3,0
Meyve veren ağaç	Okuyan insan çevresine faydalı olur.	3	3,0
Yeşeren bir ağaç	Okuyup yazdıkça, büyüyeceğiz etrafımıza	3	3,0

	yararlı olacağız.		
Ağaçtaki meyve	Meyve faydalıdır.	2	2,0
Faydalı bir bitki	Okuyan insan çevresine her daim faydalıdır.	1	1,0
Temiz bir insan	Okuyan yazan insanın içinde kötülük yoktur.	1	1,0
Verimli toprak	Verimli toprak karşılıksız bırakmaz, okuma yazmada insanı karşılıksız bırakmaz.	1	1,0
Avına ulaşmış bir hayvan	Hayvan nasıl amacına ulaştıysa okuyan insanda eninde sonunda amacına ulaşacaktır.	1	1,0
Çevresine yararlı biri	Okuma yazmayı bilmeyen insan çevresine her zaman bir yükür. Bilen insan çevresine faydalıdır.	2	2,0
Vitamin	Okuma beynimizi güçlendirir, tıpkı vitaminin vücudumuzu güçlendirdiği gibi.	1	1,0
Altın bilezik		1	1,0
Çalışan bir makine		1	1,0
Toplam		25	24,8

Tablo 4.79.'daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Yararlı Olan” kategorisine ilişkin toplam 14 metafor geliştirdikleri bunun da 25 ebeveyn (% 24,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak, ebeveynlerin okuma-yazmanın insan yaşamını kolaylaştırma, insanı üretken hale getirme özelliğine sahip olduğu, insanların amaçlarına ulaşmak için bir araç olduğu düşüncelerine sahip oldukları çıkarımına ulaşılabilir. Kullanılan metaforlardan ebeveynlerin, okuma yazmanın bireylere olumlu özellikler kazandırabileceği, okuma yazmanın insanlara fayda sağlayabileceği gibi okuma yazma bilen insanların çevrelerine de faydalı olabileceği düşüncelerinde oldukları çıkarımları da yapılabilir.

“Verimli toprak” metaforunun ebeveynlerin, okuma yazmaya karşı olan güvenlerinin neticesinde olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin, toprak işlendiğinde karşılığını vermektedir, okuma yazma da insanların emeklerini boşa çıkarmaz muhakkak işlerine yarayacaktır, düşüncesinde oldukları söylenebilir. “Avına ulaşmış bir hayvan” metaforunda da ebeveynlerin okuma yazmaya karşı olan güvenlerini gösterdiği söylenebilir. Ebeveynlerin okuma yazmaya insan özelliği yükledikleri, okuma yazmanın insan gibi anlatıldığı düşünülebilir. Burada ebeveynlerin belki farkında olarak belki farkında olmayarak kişileştirme yaptıkları görülmektedir. Ebeveynlerin “Avına ulaşmış

bir hayvan” ve “Verimli toprak” metaforlarını kullanmaları, Nalbant (2006)’ın “Bazen nesnelere ve objelere tıpkı insan gibi anlatılır bunun sonucunda da kişileştirme metaforları adı verilen metaforlar oluşur.” görüşünü desteklemektedir.

Ebeveynlerin, “Yol Gösterici Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.80.’de verilmiştir.

Tablo 4.80. “Yol Gösterici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yol Gösterici Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Güneş	Etrafını aydınlatır. Parlaklık verir.	3	3,0
Aydın	Aydın insanlar okuma yazma ile insanları aydınlatırlar.	2	2,0
İleri görüşlü biri	İleriyi görmek için geçmişten ders almalıyız. Bunun içinde geçmişi okumak lazım.	2	2,0
Parlayan bir ışık	Parlayan ışık yolumuzu bulmamızı sağlar. Okuma yazmada yol göstericimizdir.	2	2,0
Işık	Okuyan insan ışık saçarak etrafına.	2	2,0
Lamba	Okuyan yazan insan lamba gibi aydınlatır her yeri.	1	1,0
Yol gösterici	Okuma yazma insana yol gösterir.	1	1,0
Parlak bir ışık	Etrafına ışık saçıyor.	1	1,0
Örnek bir insan	Okuyan insan çevresine örnek olur.	1	1,0
Aydınlık	Aydınlık yol göstericimizdir.	1	1,0
Büyük bir insan	Büyük insan sadece okuma yazmayla yetişir.	1	1,0
Toplam		17	16,8

Tablo 4.80.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Yol Gösterici Olan” kategorisine ilişkin toplam 11 metafor geliştirdikleri bunun da 17 ebeveyn (% 16,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak, ebeveynlerin okuma-yazmayı insanların yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmede bir yol gösterici, insanların ufkunu açan onun geleceğini aydınlatan bir ışık gibi algıladıkları, ayrıca okuma yazma bilenleri toplumsal gelişmeye ışık tutan bireyler olarak gördükleri çıkarımları yapılabilir.

“Örnek bir insan” metaforunda ebeveynlerin, okuma yazma bilen insanların örnek tutum ve davranışları ile diğer insanlara örnek teşkil edeceklerini düşündükleri,

böylelikle okuma yazma bilen insanların örnek tutum ve davranışları ile toplumda yol gösterici olacakları düşüncelerinde oldukları söylenebilir.

“Büyük insan” metaforunda da ebeveynlerin, büyük insan olarak niteledikleri kişilerin ileri görüşlü olma özelliğinden hareket ettikleri, bu ileri görüşlü büyük insanların toplum için yol gösterici olacakları düşüncesinden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Gelişen Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.81.’de verilmiştir.

Tablo 4.81. “Gelişen Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Gelişen Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Çalışkan bir insan	Çalışkan insan sürekli okur.	6	5,9
Gür bir ağaç	Okudukça bilgilerimiz gürleşir.	2	2,0
Karınca	Çok çalışkan olduğundan	2	2,0
Toplam		10	9,9

Tablo 4.81.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Gelişen Olan” kategorisine ilişkin toplam 13 metafor geliştirdikleri bunun da 10 ebeveyn (% 9,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.81.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin okuma-yazmanın insanın gür bir ağaç gibi dallanıp budaklanarak gelişen bir özelliği olduğuna dikkat çektikleri söylenebilir. Ebeveynlerin, okuma yazma bilen bireylerin ellerindeki bilgilerle yetinmeyip sürekli çalışma gayreti içinde oldukları ve bu sayede sürekli gelişme içinde olduklarını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

“Karınca” metaforunda ebeveynlerin insan dışı bir varlık olan karıncanın çalışma gayretiyle insanların çalışkan olma özelliğini ilişkilendirdikleri ve karıncayı kişileştirdikleri söylenebilir. Bu durumun Girmen (2007)’nin “İnsan dışı varlıklara ve olgulara imgesel yolla insan özellikleri kazandıran ontolojik metaforların türüne kişileştirme adı verilmektedir.” görüşüne uygun olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin, “Bilgilendirici Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.82.’de verilmiştir.

Tablo 4.82. “Bilgilendirici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgilendirici Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Bilgisayar	Okuyan insan bilgisayar gibi hemen cevap verir sorulara.	5	5,0
Musluk	Açarsan bilgi verir.	1	1,0
Bilgi kutusu	Bilgili olmak için okumak lazım, bu kutu ancak okuma yazmayla dolar.	1	1,0
Kitap	Her sayfasında bir bilgi vardır.	2	2,0
Bilgi dolu kutu		1	1,0
Toplam		10	9,9

Tablo 4.82.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Bilgilendirici Olan” kategorisine ilişkin toplam 5 metafor geliştirdikleri bunun da 10 ebeveyn (% 9,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodaki veriler değerlendirildiğinde ebeveynlerin okuma-yazmayı insanın yaşamında gerekli olan bilgileri sağlayan, gerektiğinde de bu bilgileri kullanmayı sağlayan bir araç olarak gördükleri söylenebilir. Ebeveynlerin okuma yazma bilenlerin bilgilerinden yararlanılması gerektiği aksi takdirde okuma yazma bilen bireyin kendisi dışında kimseye faydalı olamayacağı düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

“Bilgi dolu kutu” metaforunda ebeveynin, insan zihnini bir kutuya benzettiği bu kutunun bilgilerle dolması gerektiği, bilgilerinde okuma yazma ile edinileceği düşüncesinde olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin, “Üstünlük Kuran” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.83’te verilmiştir.

Tablo 4.83. “Üstünlük Kuran” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Üstünlük Kuran”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Memur	Herkese emir verir.	4	4,0
Doktor	Okuma yazmayla en yüksek doktor olunur.	2	2,0
Bilim adamı	O kadar yıl okuduktan sonra bilim adamı oluyorlar.	2	2,0
Üstün biri	Okuma yazma, bilmeyen birine göre bir üstünlüktür.	1	1,0
Toplam		9	8,9

Tablo 4.83.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Üstünlük Kuran” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 9 ebeveyn (% 8,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tabloda ebeveynlerin, okuma-yazma bilen insanın diğer insanlardan farklı olduğu, onlara karşı daha üst konumlarda da yer alacağı, bilmeyenin ise toplumda düşük statü içerisinde yer alacağı düşüncelerine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

“Memur, doktor, bilim adamı” metaforlarında ebeveynlerin meslek sahibi olan insanları diğer insanlardan üstün olarak gördükleri, meslek sahibi olabilmek içinde okuma yazmanın şart olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin, “Öz Güveni Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.84.’te verilmiştir.

Tablo 4.84. “Öz Güveni Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Öz Güveni Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kendine güvenen bir insan	Kendine güveni tamdır.	2	2,0
Cesaretli biri	Okuma yazma insanların işlerinde, resmi dairelerde cesaretli olmasını kendine güvenmesini sağlar.	1	1,0
Toplam		3	3,0

Tablo 4.84.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Öz Güveni Olan” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 3 ebeveyn (% 3,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tabloda ebeveynlerin, okuma-yazmayla birlikte bireylerin yaşamda karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için kendilerinde güç bulacaklarını, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler konumuna geleceklerini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “İdeal İnsan Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.85.’te verilmiştir.

Tablo 4.85. “İdeal İnsan Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İdeal İnsan Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Dürüst		1	1,0
Saygılı		1	1,0
Akıllı		1	1,0
Zeki	Zeki insanlar az okuma yazma yaparlar.	1	1,0
Toplam		4	4,0

Tablo 4.85.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “İdeal İnsan Olan” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 4 ebeveyn (% 4,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkılarak ebeveynlerin okuma-yazmanın, insan olmanın gerekliliği olan davranış kalıplarının, ahlaki değerlerin kazanılmasında ve nerede nasıl davranması gerektiğini bilen insanların oluşmasında etkili bir araç olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca verilen cevaplardan ebeveynlerin zeki insanların çok fazla okuma yazma yapmadıkları düşüncesine sahip oldukları da görülmektedir.

Ebeveynlerin, “Dürüst, saygılı, akıllı” metaforlarını kullanma nedeni olarak, okuma yazma bilen bireyler kendi kültürlerini okuyarak ve yaşayarak öğrenebilirler, bu

sayede kültürünün gereği olan davranışları akılları sayesinde uygun yer ve zamanda sergileyebilirler böylelikle toplumda saygılı, dürüst bireyler konumuna gelebilirler düşüncesi olduğu düşünülebilir.

Ebeveynlerin, “Diğer” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.86.’da verilmiştir.

Tablo 4.86. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Diğer”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Öğretmen	Okuma yazmayı en iyi o bilir, çünkü o öğretiyor.	2	2,0
Çiçek açmış bir ağaç		1	1,0
Felsefeci	Çok okudukları için çok düşünürler.	1	1,0
Deniz	Okuma yazma sonu olmayan bir deniz gibidir.	1	1,0
Sağlam bir kaya		1	1,0
Doğanın güzelliği		1	1,0
Melek	Temiz ve saf olur.	1	1,0
Araştırmacı insan	Araştıran insan sürekli yazar çizer.	1	1,0
Kalem		1	1,0
Çağlayan bir ırmak		1	1,0
Açmış bir çiçek		1	1,0
Hayatı yaşama		1	1,0
Yaşamayı bilen biri		1	1,0
Yemek yemesini bilen insan		1	1,0
Özgürlük anıtı		1	1,0
Aile	İyi bir aile için okumak şart.	1	1,0
Toplam		17	16,8

Tablo 4.86.’daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Diğer” kategorisine ilişkin toplam 16 metafor geliştirdikleri bunun da 17 ebeveyn (% 16,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak, ebeveynlerin okuma- yazmayı; insanları şekillendirme ve insanların ihtiyaçlarını karşılamada bir araç olma özelliği taşıyan bir etkinlik olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Ebeveynlerin, okuyarak insanların birçok bilgiye ulaşacağı ve bu bilgiler ışığında sürekli merak etme duygusunun gelişeceğini düşündüklerinden “felsefeci” metaforunu kullandıkları söylenebilir.

“Yaşamayı bilen biri”, “Yemek yemesini bilen insan” metaforlarında ebeveynlerin, okuma yazma ile insanların yaşamı daha iyi tanıyacakları ve ona göre yaşayarak yaşamdan zevk alacaklarını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Okuma yazma bilen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.87.’de verilmiştir.

Tablo 4.87. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Yararlı Olan	25	26,3
Yol Gösterici Olan	17	17,9
Gelişen Olan	10	10,5
Bilgilendirici Olan	10	10,5
Üstünlük Kuran	9	9,5
İdeal İnsan Olan	4	4,2
Özgüveni Olan	3	3,2
Diğer	17	17,9
Toplam Metafor	95	100

Tablo 4.87.’de temel kategoriler sırasıyla: Yararlı olan (% 26,3); yol gösterici olan (% 17,9); gelişen olan (% 10,5); bilgilendirici olan (% 10,5); üstünlük kuran (% 9,5); ideal insan olan (% 4,2); özgüveni olan (% 3,2); diğer (% 17,9) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.87.’den ebeveynlerin okuma yazma bilenlere olumlu özellikler yükledikleri düşünülebilir. Yine okuma yazma bilen insanlar için kullandıkları metaforların kategorize edilebilmesi ebeveynlerin okuma yazma bilen insanlarla ilgili ortak düşünceler içinde oldukları söylenebilir.

4.2.5.3. Ebeveynler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzetirler?

Ebeveynlerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır: “Faydasız”, “Zararlı”, “Bilgisiz”, “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü”, “Gelişimi Durmuş, Durağan”, “Değersiz”, “Muhtaç”, “Diğer” şeklindedir.

Ebeveynlerin, “Faydasız” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.88.’de verilmiştir.

Tablo 4.88. “Faydasız” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Faydasız”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Mağara adamı	Yemek içmekten başka hiçbir iş yapmaz.	4	4,0
Taş	İşe yaramadığı için	1	1,0
Verimsiz toprak		1	1,0
Meyvesiz ağaç		1	1,0
Kurumuş bir pınar		1	1,0
Kökleri kurumuş bir ağaç		1	1,0
Solmuş bir çiçek		1	1,0
Ayaklı valiz		1	1,0
Sönmüş mum		1	1,0
Çöl	Çölde hiçbir şey yetişmez. Okuma yazma bilmeyen insan da hiçbir işe yaramaz.	1	1,0
Toplam		13	12,9

Tablo 4.88.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Faydasız” kategorisine ilişkin toplam 10 metafor geliştirdikleri bunun da 13 ebeveyn (% 12,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Ebeveynler okuma-yazma bilmeyen insanları topluma ve kendisine faydası olmayan kişiler olarak görmektedirler. Onların birçok konuda başka kişilere bağımlı olarak yaşamlarını sürdürdükleri düşüncelerine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir.

“Sönmüş mum” ve “Kurumuş bir pınar” metaforlarında ebeveynlerin, okuma yazma bilmeyen insanların aslında öğrenme potansiyelleri olduğu düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir. Çünkü sönmüş bir mum tekrar yanabilir ve etrafına ışıklar saçabilir. Aynı şekilde kurumuş bir pından tekrar su akıtılabilir ve etrafına yararlı olabilir. Ayrıca ebeveynlerin buradan hareketle okuma yazma için belirli yaş, zaman sınırı olmadığını savundukları da düşünülebilir. Ancak “Mağara adamı, kökleri kurumuş bir ağaç, çöl” metaforlarında ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanların artık hiçbir şey yapamayacaklarına vurgu yaptıkları da söylenebilir.

Ebeveynlerin, “Zararlı” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.89.’da verilmiştir.

Tablo 4.89. “Zararlı” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Zararlı”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Gerici	Anlaşılması zordur.	1	1,0
Zehir	Kötülükten başka hiçbir işe yaramaz.	1	1,0
Kötü insan		1	1,0
Toplam		3	3,0

Tablo 4.89.’daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Zararlı” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 3 ebeveyn (% 3,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak ebeveynlerin okuma-yazma bilmeyen insanları toplum içerisinde geri kalmış, toplumun gelişmesini engelleyen, topluma fayda sağlamadığı gibi topluma zarar veren kişiler olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Ebeveynlerin “Bilgisiz” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.90.’da verilmiştir.

Tablo 4.90. “Bilgisiz” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bilgisiz”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Bilgisiz bir insan	Okumayan insan bilgi sahibi olamaz.	3	3,0
Boş kutu	Okumayan yazmayan insanın beyni boştur.	2	2,0
Sayfaları boş defter	Okuma yazma bilmeyen birisi bilgi sahibi olamaz.	1	1,0
Boş bir balon		1	1,0
Toplam		7	6,9

Tablo 4.90.’daki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Bilgisiz” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 7 ebeveyn (% 6,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablodaki veriler incelendiğinde ebeveynlerin, okuma-yazma bilmenin bilgiye ulaşmak için önemli bir araç olduğunu, bu yüzden de okuma-yazma bilmeyen insanların bu araca sahip olmadıklarından bilgisiz kalacaklarını düşündükleri, bilgiye ulaşmak için tek ve yegane temel olarak okumayı gördükleri çıkarımları yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.91’de verilmiştir.

Tablo 4.91. “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Karanlık	Okuma yazma bilmeyen insan karanlıktadır. Önünü, geleceğini göremez bu gününü yaşar.	2	2,0
Geri zekalı	Okumayan insanın kafası sürekli geriye çalır.	1	1,0
Toplam		3	3,0

Tablo 4.91.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 3 ebeveyn (% 3,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak ebeveynlerin, okuma-yazma bilmenin insanın geleceğini inşa etmek, kendine göre bir amaç belirlemek ve bu amaçları gerçekleştirmek

için okuma yazmanın gerekli olduğu düşüncesine sahip oldukları çıkarımı yapılabilir. Aksi durumda ise kişinin yaşam içerisinde kaybolacağını düşündükleri yorumu yapılabilir.

Ebeveynlerin “Gelişimi Durmuş, Durağan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.92.’de verilmiştir.

Tablo 4.92. “Gelişimi Durmuş, Durağan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Gelişimi Durmuş, Durağan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Eskimiş, işe yaramayan bir eşya		2	2,0
Sönmüş bir ışık	İşini yapamaz durumdadır.	2	2,0
Susuz kalmış bir ağaç	Susuz kalmış ağaç eninde sonunda kuruyacaktır. İşlevsiz hale gelecektir. Okuma yazma bilmeyen biri de bir yere kadar işlerini yürütecek ve okuma yazmaya ihtiyaç duyacaktır.	1	1,0
Bozuk, itmeden gitmeyen araba		1	1,0
Görgüsüz		1	1,0
Kültürsüz	Kültür okuma yazma ile kazanılır.	1	1,0
Kurumuş bir çeşme		1	1,0
Toplam		9	8,9

Tablo 4.92.’deki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Gelişimi Durmuş, Durağan” kategorisine ilişkin toplam 7 metafor geliştirdikleri bunun da 9 ebeveyn (% 8,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodan yola çıkarak ebeveynlerin okuma-yazma bilmenin insanı geliştireceği düşüncesine sahip oldukları, okuma yazma bilmeyen insanların yaşam için gerekli olan özelliklerden mahrum kalacakları, kaba davranışlar sergileyebilecekleri ve artık amaçları için çalışmayacakları, bir işe yaramayacaklarını düşündükleri yorumu yapılabilir.

“Bozuk, itmeden gitmeyen araba” benzetmesinde ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanların sürekli başkalarının yardımına muhtaç oldukları düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Ebeveynlerin “Değersiz” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.93.’te verilmiştir.

Tablo 4.93. “Değersiz” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Değersiz”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Mal	O da bilmez okuma yazmayı.	3	3,0
Hayvan		3	3,0
Odun		3	3,0
Öküz	O da bilmez okuma yazmayı.	2	2,0
Çayırdaki işe yaramayan bir ot		2	2,0
Direk		1	1,0
Koyun		1	1,0
Eşek		1	1,0
Vahşi		1	1,0
Ayı		1	1,0
Cansız bir varlık	Hayatın amacı çalışmaktır, okumaktır. Eğer yapmıyorsan bunları ölmüşsündür.	1	1,0
Gayesi olmayan zavallı		1	1,0
Toplam		20	19,8

Tablo 4.93.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Değersiz” kategorisine ilişkin toplam 12 metafor geliştirdikleri bunun da 20 ebeveyn (% 19,8) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Tablo 4.93’teki veriler yorumlandığında ebeveynlerin, okuma-yazma bilmeyen insanların yaşamda hiçbir işe yaramayan eşyalar gibi değersiz olacaklarını, insanları hayvanlardan ayıran özelliğin düşünmek olduğunu ancak okuma yazma bilmeyen insanın da düşünmeyerek hayvanlardan bir farkının kalmayacağını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca amaç belirlemek için okuma yazmanın şart olduğunu, okuma yazma bilmeyen insanların amaçlarının olmadıkları için zavallı olarak kalacaklarını düşündükleri çıkarımları da yapılabilir.

Ebeveynlerin “Muhtaç” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.94.’te verilmiştir.

Tablo 4.94. “Muhtaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Muhtaç”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Cahil	Okumayan yazmayan insan, nerde ne yapacağını bilemez.	20	19,8
Kör	Önünü göremez, göremediği için çarpar. Karanlıkta yolunu bulamaz.	8	7,9
Ne yapacağını bilmeyen biri	Elindekileri nerelerde kullanacağını bilemez.	2	2,0
Kurumuş suya hasret toprak	Okuma yazma bilmeyen insan birçok şeyin tadına varamamıştır. Kuru bir toprağın suyu tadamaması gibi.	2	2,0
Ortada kalmış bir ağaç		1	1,0
Tahrip edilmiş doğa		1	1,0
Karanlık bir dünya	Okumayan insanın dünyası karanlıktır.	1	1,0
Bomboş soğuk bir duvar		1	1,0
Engelli bir varlık		1	1,0
Karanlık bir oda		1	1,0
Toplam		38	37,6

Tablo 4.94.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Muhtaç” kategorisine ilişkin toplam 10 metafor geliştirdikleri bunun da 38 ebeveyn (% 37,6) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodaki veriler ele alındığında, ebeveynlerin okuma-yazma bilmeyen insanların yaşamda gerekli olan becerileri kazanamayacaklarını ve başkalarına bağımlı bir asalak gibi yaşayacaklarını düşündükleri söylenebilir.

“Kurumuş, suya hasret toprak” benzetmesinde ebeveynlerin, yaşamda tadına varılması gereken bir çok şeyin olduğu fakat bu şeylerin tadına varılabilmesi için okuma yazmanın şart olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

“Cahil, kör, engelli bir varlık” metaforlarında ebeveynlerin, okuma yazma bilmeyen insanların sosyal yaşamın gereklerini tam anlamıyla yerine getiremeyeceklerine inandıkları bu nedenden okuma yazma bilmeyen bireylerin başka bireylere ihtiyaçları oldukları çıkarımları da yapılabilir.

Ebeveynlerin “Diğer” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.95.’te verilmiştir.

Tablo 4.95. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Diğer”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Tembel bir çocuk	Derslerini yapmadığı için.	2	2,0
Dağdaki çoban		1	1,0
Çamur		1	1,0
Güvensiz bir insan	Okuma yazma bilmeyen birine güven olmaz, ne yapacağı kestirilemez.	1	1,0
Saf		1	1,0
Çöp tenekesi		1	1,0
Tat almayan biri		1	1,0
Toplumdan dışlanan, horlanan; ama genellikle cahil olmayan bir insan	Bu insanlar kendilerini farklı yollarla geliştirmişlerdir.	1	1,0
Toplam		9	8,9

Tablo 4.95.’teki veriler incelendiğinde ebeveynlerin “Diğer” kategorisine ilişkin toplam 8 metafor geliştirdikleri bunun da 9 ebeveyn (% 8,9) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Bu tablodaki verilerden yola çıkarak ebeveynlerin, okuma-yazma bilmenin, kişiyi sosyalleştireceğini, onu toplum içerisinde sözüne güvenilir bir birey haline getireceğini, yaşamdaki güzelliklerin farkına vardıracağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Ebeveynlerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sence neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 8 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.96.’da verilmiştir.

Tablo 4.96. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Muhtaç	38	37,3
Değersiz	20	19,6
Faydasız	13	12,8
Gelişimi Durmuş, Durağan	9	8,8

Bilgisiz	7	6,9
Zararlı	3	2,9
Bugünü Yaşayan, Geri Görüşlü	3	2,9
Diğer	9	8,8
Toplam Metafor	102	100

Tablo 4.96.'da temel kategoriler sırasıyla: Muhtaç (% 37,3), değersiz (% 19,6), faydasız (% 12,8), gelişimi durmuş, durağan (% 8,8), bilgisiz (% 6,9), zararlı (% 2,9),bugünü yaşayan, geri görüşlü (% 2,9), diğer (% 8,8) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.96.'da ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen bireylere yükledikleri özellikler görülmektedir. Buradan ebeveynlerin okuma yazma bilmeyenleri olumsuz özelliklerle niteledikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin verdikleri cevapların gruplanabilmesi, ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen bireylere karşı ortak düşüncelerinin olduğu söylenebilir.

4.2.6. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenmesine Dönük Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Ebeveynlerin Okuma Yazma Metaforları” isimli kavram haritasında (Bakınız: Şekil 4.6.; sayfa: 277) ebeveynler okuma yazmaya: İhtiyaç olma, bilgilendirici olma, yönlendirici ve biçimlendirici olma, geliştirici olma, yarar sağlayıcı olma, yaşam için gereklilik olma, bir araya getirici olma ve eğlendirici olma gibi özellikler yüklemişlerdir. Ebeveynlerin okuma yazma için canlı ve cansız metaforlar kullanırken bu özelliklerden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir. Örneğin, cansız olarak kullandıkları metaforlardan “oyuncak ve oyun” metaforunun okuma yazmanın eğlendirici olma özelliğinden kaynaklandığı; “defter ve kitap” metaforunun okuma yazmanın bir araya getirici olma özelliğinden kaynaklandığı; “hayat, nefes, su içme” metaforlarının okuma yazmanın yaşam için gereklilik olma özelliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ebeveynlerin okuma yazma için kullandıkları canlı metaforlarında da durumun aynı şekilde olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin okuma yazma için metaforları kullanırken okuma yazmanın özelliklerinden hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; “koyun ve tohum” metaforlarının kullanılma sebebi, koyunun gelişip bolluk getirmesi, tohumun gelişim göstermesi olabilir. Bu bulgulardan

hareketle ebeveynlerin okuma yazmanın geliştirici olma özelliğine vurgu yaptıkları söylenebilir.

Ebeveynlerin okuma yazma için toplumu aydınlığa kavuşturacağını, topluma insani özellikler kazandıracağını ve toplum refahının yükselmesi için okuma yazmanın gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Ebeveynlerin, okuma yazma bilmeyen insanlar için kullandıkları metaforlar incelendiğinde, okuma yazma metaforlarında kullandıkları gibi, okuma yazma bilmeyen insanlar için genel özellikler belirledikleri ve bu genel özelliklerden yararlandıkları anlaşılmaktadır. Ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen insanların genel özelliklerini belirlerken de olumsuz durum ve davranışları kullandıkları görülmektedir.

Ebeveynler, okuma yazma bilmeyen insanları: Muhtaç olma, değersiz olma, bilgisiz olma, geri görüşlü olma, zararlı olma, faydasız olma, durağan olma gibi olumsuz özelliklerle nitelmişlerdir. Ebeveynlerin okuma yazma bilmeyen bireyler için kullandıkları metaforlarda da bu olumsuz özelliklerden hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; kör ve cahil metaforlarının muhtaç olma özelliğinden; “ot ve direk” metaforlarının değersiz olma özelliğinden; “boş kutu ve boş balon” metaforlarının, bilgisiz olma özelliğinden; “zehir ve gerici” metaforlarının, zararlı olma özelliğinden; “çöl ve mağara adamı” metaforlarının faydasız olma özelliğinden, görgüsüz ve kültürsüz metaforlarının durağan olma özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ebeveynlerin okuma yazma bilen insanlara: yararlı olma, yol gösterici olma, gelişen olma, bilgilendirici olma, üstünlük kurabilme, özgüveni olma, ideal insan olma gibi özellikler yükledikleri görülmektedir. Ebeveynlerin okuma yazma bilen insanlar için metaforlar kullanırken bu özelliklerden hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; “kültürlü insan ve eğitilmiş insan” metaforlarında, yararlı olma özelliğinden; “güneş ve aydınlık” metaforlarında yol gösterici olma özelliğinden; “çalışkan insan ve gür ağaç” metaforlarında gelişen olma özelliğinden; “bilgisayar ve musluk” metaforlarında, bilgilendirici olma özelliğinden, “memur ve doktor” metaforlarında, üstünlük kurabilen özelliğinden; “dürüst ve saygılı” metaforlarında, ideal insan olma özelliğinden;

“Kendine güvenen ve cesaretli” metaforlarında özgüveni olma özelliğinden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca ebeveynlerin okuma yazma bilen bireyleri iletişim kurabilen ve güzelliklerin farkına varabilenler olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Ebeveynlerin okuma yazma bilen bireyler için kullandıkları metaforlardan ve nitelermelerden, okuma yazma bilenleri toplum yaşamı ve kişisel gelişim için olumlu davranışlar sergileyenler olarak düşündükleri görülmektedir.

4.3. İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BULGULARI VE YORUMLARI

4.3.1. Öğretmenlerin Okuma Yazma Kavramı İle İlgili Genel Düşüncelerine Ait Bulgular

Bu bölümde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya yükledikleri anlamları bulmaya yönelik 15 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.3.1.1. Okuma Yazma Denilince Öğretmenlerin Akıllarına Gelenler

Tablo 4.97.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, "Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.97. Öğretmenlerin, "Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazma Denilince Öğretmenlerin Akıllarına Gelenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
İletişim	T12, T15	2	13,3
Kültürlenmek	T4, T12	2	13,3
Öğrenci	T4, T13	2	13,3
Kendini daha iyi ve net ifade edebilmek.	T5, T14	2	13,3
Her şeyi okuyup yazmak.	T1,	1	6,7
Önü açık aydınlık bir yol	T2	1	6,7
Özgürlük	T2	1	6,7
Başlangıç	T3	1	6,7
Merak edilenin cevabını bulmak.	T3	1	6,7
Daha iyi imkânlarla kavuşmak.	T3	1	6,7
Kendini geliştirmek.	T4	1	6,7
Öğretmen	T4	1	6,7
Gerekli bir öğretim süreci	T5	1	6,7
Çevresini daha iyi bir şekilde anlamlandırması	T5	1	6,7
Bireysel ve Toplu İhtiyaçların Karşılanması	T5	1	6,7
Türkçe ders kitabı	T6	1	6,7
İletişim amacıyla insanların öğrendikleri dil	T8	1	6,7
Birinci sınıflar	T9	1	6,7
Hayata bakış	T10	1	6,7

Dili etkin bir şekilde her alanda kullanabilmek.	T11	1	6,7
Verimli insan	T13	1	6,7
İnsanların yazılı ve basılı eserleri anlaması, Anlatması.	T14	1	6,7

Tablo 4.97. incelendiğinde “Okuma yazma denilince aklınıza neler geliyor?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 22 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: İletişim, kültürlenmek; öğretmen; kendini daha iyi ve net ifade edebilmek (2’şer öğretmen, % 13,3); her şeyi okuyup yazmak; önü açık aydınlık bir yol; özgürlük; başlangıç; merak edilenin cevabını bulmak; daha iyi imkânlarla kavuşmak; kendini geliştirmek; öğretmen; gerekli bir öğretim süreci; çevresini daha iyi bir şekilde anlamlandırması; bireysel ve toplu ihtiyaçların karşılanması; Türkçe ders kitabı; iletişim amacıyla insanların öğrendikleri dil; birinci sınıflar; hayata bakış; dili etkin bir şekilde her alanda kullanabilmek; verimli insan; insanların yazılı ve basılı eserleri anlaması; anlatması (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma denilince akıllarına; sosyal ihtiyaçlar, eğitim ve öğretimin temel ayaklarından öğretmen ve öğrenci, ders materyalleri gibi ifadelerin geldiği, ayrıca ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmayı sosyo-kültürel gelişimin öncüsü olarak gördükleri söylenebilir.

“Kendini daha iyi ve net ifade edebilmek.” cevabı, öğretmenlerin okuma yazmayla birlikte insanların dil gelişimi ve zihin gelişimi arasındaki bağın daha sağlam olacağına ve bu sayede insanların kendilerini daha iyi ifade edebileceğine inandıkları çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarım Beydoğan (2009)’ın “Öğrenciler, metin temasını anlama ve metinde işlenen temayı ön yaşantılarıyla bütünleştirme aşamasında; metinle ilgili soruları cevaplandırma, metin temasını şekil ve resimlerle görselleştirme, metnin düşünce örgüsünün dayandığı düşünceleri sorgulama ve metnin temasını zihinde imgeleştirme gibi bir dizi zihinsel taktikleri sık sık kullanmaktadırlar.” sonucu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

“Öğrenci, öğretmen, birinci sınıflar, Türkçe ders kitabı” cevapları öğretmenlerin okuma yazma öğretiminden hareket ettikleri söylenebilir. İlkokuma yazmayı öğretmenin birinci sınıf öğrencilerine Türkçe ders kitabı yardımıyla okuma yazma öğretmesinden kaynaklandığı çıkarımı da yapılabilir. Ayrıca “Gerekli bir öğretim süreci” cevabı öğretmenlerin okuma yazmayı öğretim sürecinin gereği ve temeli olarak gördükleri, okuma yazmanın öğretim yapılacak veya öğrenilecek bilgi ve becerilerin temelinde yer aldığını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir. “İnsanların yazılı ve basılı eserleri anlaması, anlatması.” cevabı da öğretmenlerin anlama ve anlatmada okumanın önemine dikkat çektiklerini düşündürebilir. Bu durum, Yılmaz (2004)’ın “Öğrenme sürecinde okumanın payı büyüktür. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır.” görüşüne paraleldir.

4.3.1.2. Öğretmenlere Göre Eskiden İnsanlar Nasıl Okuma Yazma Öğreniyorlardı?

Tablo 4.98.’de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.98. Öğretmenlerin, “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin, Eskiden İnsanların Nasıl Okuma Yazma Yaptıklarına İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Bilen birisinden yardım alarak öğreniyorlardı.	T3, T10	2	13,3
Arap eski harfleri ile zor bir şekilde öğreniyorlardı.	T1	1	6,7
İhtiyaçları doğrultusunda öğreniyorlardı.	T2	1	6,7
Medreselerde eğitilmiş insanlar tarafından öğretiliyordu.	T4	1	6,7
Birbirlerini ve Çevreyi Taklit Yoluyla Öğreniyorlardı.	T6	1	6,7
Mağara duvarlarına resimler yaparak öğreniyorlardı.	T8	1	6,7
Gaz lambası etrafında öğreniyorlardı.	T9	1	6,7
İmkânları ölçüsünde öğrenebiliyorlardı ya da öğrenemiyorlardı.	T11	1	6,7

Ezberlediği kelimeleri cümleleştirerek öğreniyorlardı.	T12	1	6,7
Doğru dürüst öğrenemiyorlardı.	T13	1	6,7
Bir öğreticinin yardımıyla görerek öğreniyorlardı.	T14	1	6,7
Modelden öğreniyorlardı.	T15	1	6,7

Tablo 4.98. incelendiğinde “Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 12 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bilen birisinden yardım alarak öğreniyorlardı (2’şer öğretmen, % 13,3); Arap eski harfleri ile zor bir şekilde öğreniyorlardı; ihtiyaçları doğrultusunda öğreniyorlardı; medreselerde eğitilmiş insanlar tarafından öğretiliyordu; birbirlerini ve çevreyi taklit yoluyla öğreniyorlardı; mağara duvarlarına resimler yaparak öğreniyorlardı; gaz lambası etrafında öğreniyorlardı; imkânları ölçüsünde öğrenebiliyorlardı ya da öğrenemiyorlardı; ezberlediği kelimeleri cümleleştirerek öğreniyorlardı; doğru dürüst öğrenemiyorlardı; bir öğreticinin yardımıyla görerek öğreniyorlardı; modelden öğreniyorlardı (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, eskiden insanların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin cevaplarında insanların okuma yazma öğrenmesinin eskiden zor şartlarda gerçekleştiği ve bir öğreticinin yardımıyla okuma yazma öğrendiklerini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin Türkiye Cumhuriyetinden önceki devletin, Osmanlı Devleti’nin eğitim yapısından etkilendikleri çıkarımı da yapılabilir. Medreselerde eğitilmiş insanlar tarafından öğretiliyordu ve Arapça eski harfleri ile öğreniyorlardı cevapları bu çıkarımı kanıtlar niteliktedir.

“Modelden öğreniyorlardı, birbirlerini ve çevreyi taklit yoluyla öğreniyorlardı.” cevapları öğretmenlerin eskiden insanların kendi gayretleri sayesinde okuma yazma öğrendiklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca okuma yazma öğretiminin sadece öğretmen tarafından yapılmadığını, kişinin kendi gayretleriyle de okuma yazma öğrenebileceğini düşündüğü çıkarımı yapılabilir.

“Gaz lambası etrafında öğreniliyordu.” cevabı öğretmenlerin, eskiden okuma yazma öğrenmenin çevresel şartlardan da etkilendiğini, imkânların elverişsiz olmasına rağmen okuma yazmanın öğrenildiğini düşündükleri çıkarımları yapılabilir.

4.3.1.3. Öğretmenlere Göre Yıllar Sonra İnsanlar Okuma Yazmayı Nasıl Öğrenecekler?

Tablo 4.99.’da ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.99. Öğretmenlerin, “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin Gelecekte Okuma Yazmanın Nasıl Öğrenileceğine İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Bireysel olarak öğretmen olmadan öğrenilecek.	T2, T6, T12, T15	4	26,7
İnternet aracılığıyla öğrenilecek.	T3, T8, T9, T13	4	26,7
Teknoloji destekli bir sınıfta öğrenilecek.	T1, T5, T11, T12	4	26,7
Bireysel olarak öğretmenle öğrenilecek.	T4, T14	2	13,3
Bireysel olarak bilgisayarla öğrenilecek.	T4, T10	2	13,3
Fazla bir değişiklik olmayacak, öğretim şekli değişebilir.	T6, T12	2	13,3
Şu anki sistem gayet iyi, yıllar sonra da devam eder.	T7	1	6,7
Bir ihtiyaç, bir gereksinim olduğu için öğrenilecek.	T2	1	6,7
Öğretmen kesin olacak, öğretim şekli görsel ve internet aracılığıyla öğrenilecek.	T3	1	6,7

Tablo 4.99. incelendiğinde “Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sizce nasıl öğrenecekler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 9 adet farklı cevaplar geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bireysel olarak öğretmen olmadan öğrenilecek; internet aracılığıyla öğrenilecek; teknoloji destekli bir sınıfta öğrenilecek (4’er öğretmen, % 26,7); bireysel olarak öğretmenle öğrenilecek; bireysel olarak bilgisayarla öğrenilecek; fazla bir değişiklik olmayacak; öğretim şekli değişebilir (2’şer öğretmen, % 13,3); şu anki sistem gayet iyi; yıllar sonra da devam eder; bir

ihtiyaç; bir gereksinim olduğu için öğrenilecek; öğretmen kesin olacak; öğretim şekli görsel ve internet aracılığıyla öğrenilecek (1'er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, gelecekte okuma yazmanın teknolojinin etkisi altında kalacağını ve okuma yazma öğretiminde teknolojiden etkili bir şekilde yararlanılacağını, gelecekte de okuma yazma öğrenmenin bir ihtiyaç olacağını düşündükleri çıkarımları yapılabilir. “Bireysel olarak öğretmen olmadan öğrenilecek, bireysel olarak öğretmenle öğrenilecek, bireysel olarak bilgisayarla öğrenilecek.” cevapları öğretmenlerin gelecekte okuma yazma öğretiminin bireyselleşeceğini, sınıflarda toplu öğretimin olmayacağını, insanların ilgi ve ihtiyaçlarına göre okuma yazma öğretiminin yapılacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin bireyselleştirilmiş bir okuma yazma öğretiminin daha etkili olacağını düşündüklerinden böyle cevaplar geliştirdikleri çıkarımı da yapılabilir. Çalışkan ve Sünbül (2008)'ün “Bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun okuma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun okuma erişisi arasında bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun yazma erişisiyle, geleneksel öğretim yapılan grubun yazma erişisi arasında bireyselleştirilmiş öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark vardır.” araştırma sonuçlarıyla Mary (1954)'in araştırmasının, “Problemlili olan öğrenci bir laboratuarda dokunsal-kinestetik ve kinestetik iyileştirici okuma yöntemleriyle bireysel olarak desteklenmiş ve öğrenci okumada büyük bir ilerleme kaydetmiştir.” sonucunun bu çıkarımı desteklediği söylenebilir.

4.3.1.4. Öğretmenler Nerede Gördükleri Yazıları Okurlar?

Tablo 4.100.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.100. Öğretmenlerin, “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin Okudukları Materyaller	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			

Dikkatimi çeken tüm yazıları	T2, T5, T6, T7, T10, T11, T12	7	46,7
Gazete	T1, T4, T9, T14	4	26,7
Kitap	T1, T9, T14	3	20,0
Afiş	T1, T8, T15	3	20,0
Pano	T1, T15	2	13,3
İlgi alanıma giren yazıları	T3, T2	2	13,3
Dergi	T14	1	6,7
Televizyon	T4	1	6,7
Tabela	T1	1	6,7
Merak ettiğim yazıları	T3	1	6,7
Araştırmak istediklerimi	T3	1	6,7
Resimli kitaplardaki yazıları	T8	1	6,7
Sokaktaki tüm yazıları	T13	1	6,7
İlan	T14	1	6,7
Araba plakaları	T14	1	6,7

Tablo 4.100 incelendiğinde “Nerde gördüğünüz yazıları okursunuz?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 15 adet farklı cevaplar geliştirdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Dikkatimi çeken tüm yazıları (7’şer öğretmen, % 46,7); gazete (4’er öğretmen, % 26,7); kitap; afiş (3’er öğretmen, % 20,0); pano; ilgi alanıma giren yazıları (2’şer öğretmen, % 13,3); dergi; televizyon; tabela; merak ettiğim yazıları; araştırmak istediklerimi; resimli kitaplardaki yazıları; sokaktaki tüm yazıları; ilan; araba plakaları (1’şer öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Nerde gördüğün yazıları okursun? Sorusuna verdikleri cevaplardan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin daha çok günlük yaşamlarında karşılaştıkları materyalleri okudukları, reklam amaçlı kullanılan araçların öğretmenlerin okumalarında önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

“Araştırmak istediklerimi” cevabı öğretmenlerin okuma eylemini kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için de yaptıklarını düşündürebilir. Öğretmenlerin merak duygusuna sahip oldukları, bu merak duygusunu giderebilmek için araştırmaya yöneldikleri ve araştırmalarında okuma eyleminden yararlandıkları çıkarımları da yapılabilir.

4.3.1.5. Öğretmenlere Göre Okumanın Çeşitleri

Tablo 4.101.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.101. Öğretmenlerin, “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okumanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Anlayarak okuma	T2, T4, T12, T13, T14	5	33,3
Hızlı okuma	T11, T12, T13, T14	4	26,7
Sesli okuma	T1, T11, T15	3	20,0
Sessiz okuma	T1, T11, T15	3	20,0
Yoktur	T6, T7, T10	3	20,0
Düşünüp, yorumlamak, çıkarımda bulunmak, hayatı yordamak için yapılan okuma	T2, T3	2	13,3
Not ederek okuma	T4, T9	2	13,3
Yavaş okuma	T12, T14	2	13,3
Anlamadan okuma	T12, T14	2	13,3
Yazarak okuma	T2	1	6,7
Yaşayarak okuma	T2	1	6,7
Başkasını kandırmak için okuma	T3	1	6,7
Gazete okuma	T5	1	6,7
Dergi okuma	T5	1	6,7
Roman okuma	T5	1	6,7
Hikaye okuma	T5	1	6,7
Şiir okuma	T5	1	6,7
Eğitim amaçlı okuma	T5	1	6,7
Televizyon yazılarını okuma	T5	1	6,7
Reklam yazılarını okuma	T5	1	6,7
Görsel okuma	T8	1	6,7
Matematiksel okuma	T8	1	6,7
Seçici okuma	T9	1	6,7
Heceleyerek okuma	T13	1	6,7
Gelişi güzel okuma	T13	1	6,7
Özümseyerek okuma	T14	1	6,7
Hayal kurarak okuma	T14	1	6,7
İşaretleyerek okuma	T15	1	6,7

Tablo 4.101. incelendiğinde “Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 28 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Anlayarak okuma (5’er öğretmen, % 33,3); hızlı okuma (4’er öğretmen, % 26,7); sesli okuma; sessiz okuma; yoktur (3’er öğretmen, % 20,0); düşünüp; yorumlamak; çıkarımda bulunmak; hayatı yordamak için yapılan okuma; not ederek okuma; yavaş okuma; anlamadan okuma (2’şer öğretmen, % 13,3); yazarak okuma; yaşayarak okuma; başkasını kandırmak için okuma; gazete okuma; dergi okuma; roman okuma; hikâye okuma; şiir okuma; eğitim amaçlı okuma; televizyon yazılarını okuma; reklam yazılarını okuma; görsel okuma; matematiksel okuma; seçici okuma; heceleyerek okuma; gelişi güzel okuma; özümseyerek okuma; hayal kurarak okuma; işaretleyerek okuma (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma eylemini çeşitlendirirken okunan materyale göre, okuma eyleminin nasıl yapıldığına göre, okuma eylemi yapılırken ki zihinsel aktiviteye göre çeşitlendirdikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin çok az bir kısmının okumanın çeşitlerinden (sesli okuma, sessiz okuma) haberdar olduğu söylenebilir.

“Anlayarak okuma, anlamadan okuma ve düşünüp, yorumlamak, çıkarımda bulunmak ve hayatı yordamak için yapılan okuma” cevapları öğretmenlerin okuma eylemini sadece görülen simgeleri seslendirmek gibi motorik bir davranış olarak görmedikleri, okumanın anlama gibi zihinsel bir eylemede gereklilik duyduğunu düşündükleri çıkarımları yapılabilir.

“Başkasını kandırmak için okuma.” cevabı öğretmenlerin, sınıf içindeki öğrenci davranışlarından hareket ettikleri söylenebilir. Bazı öğrencilerin serbest okuma zamanında okuma yapmayı sadece yapıyormuş gibi davranmalarını öğretmenin böyle bir cevap vermesine neden olmuş olabilir.

“Yazarak okuma ve not ederek okuma” cevapları öğretmenlerin okuma eylemiyle yazma eyleminin birlikte yapılabileceği okuma yazma arasında bir bağın olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ancak bu bulgu Yanchao ve Zaizhu

(2009)'nun yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla tezatlık göstermektedir. Çünkü Yanchao ve Zaizhu'nun 2009 yılında yaptıkları araştırmada okuma ile yazma arasında fonksiyonel bir bağın olmadığı sonucuna varılmıştır.

“Not ederek okuma”, “Özümseyerek okuma”, “İşaretleyerek okuma” cevapları öğretmenlerin, okuma eylemi sırasında okuduklarını anlamak için değişik stratejiler kullandıklarını ve okuma eyleminin motorik bir yapısının olduğu kadar zihinsel işlevlerinin de olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Bu çıkarımı Tamar ve Tili (2006)'nin “Yazı yazan öğrenciler yazı yazma kavramını daha derinden yorumlayabilmektedirler.” araştırma bulgularıyla paralel olduğu söylenebilir.

4.3.1.6. Öğretmenlere Göre Yazmanın Çeşitleri

Tablo 4.102.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.102. Öğretmenlerin, “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Yazmanın Çeşitleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Yoktur.	T1, T6, T7, T8, T10, T12	6	40,0
Güzel yazı	T13, T14	2	13,3
Karalama	T5, T14	2	13,3
Duygularını yazma	T2	1	6,7
Düşüncelerini yazma	T2	1	6,7
İnsanlara ışık tutacak şekilde yazma	T2	1	6,7
Faydalı yazma	T2	1	6,7
Zararlı yazma	T2	1	6,7
Kopya ederek yazma	T3	1	6,7
Bilimsel yazı	T3	1	6,7
Eğik yazı	T4	1	6,7
Sağdan sola yazı	T4	1	6,7
Soldan sağa yazı	T4	1	6,7
Günlük yazı	T5	1	6,7
Resmi yazı	T5	1	6,7
İstek ve ihtiyaç yazısı	T5	1	6,7
Dilekçe yazısı	T5	1	6,7

İnsanın kendini ifade etmesi için yazılan yazılar	T5	1	6,7
Bilinen karakterler yazma	T11	1	6,7
Bireyin kendi geliştirdiği karakterlerle yazma	T11	1	6,7
Çirkin yazı	T13	1	6,7
Kurallı yazı	T14	1	6,7
Not yazısı	T14	1	6,7
El yazısı	T15	1	6,7
Dokunarak yazma	T15	1	6,7

Tablo 4.102. incelendiğinde “Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 25 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Yoktur (6’şar öğretmen, % 40,0); güzel yazı; karalama (2’şer öğretmen, % 13,3); duygularını yazma; düşüncelerini yazma; insanlara ışık tutacak şekilde yazma; faydalı yazma; zararlı yazma; kopya ederek yazma; bilimsel yazı; eğik yazı; sağdan sola yazı; soldan sağa yazı; günlük yazı; resmi yazı; istek ve ihtiyaç yazısı; dilekçe yazısı; insanın kendini ifade etmesi için yazılan yazılar; bilinen karakterler yazma; bireyin kendi geliştirdiği karakterlerle yazma; çirkin yazı; kurallı yazı; not yazısı; el yazısı; dokunarak yazma (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, yazma eylemini çeşitlendirirken, yazma eyleminin estetik görünüşüne göre, yazma eylemin başlama yönüne ve yapılaş amacına göre çeşitlendirdikleri çıkarımı yapılabilir.

“Bireyin, kendi geliştirdiği karakterlerle yazma” cevabı öğretmenlerin yazma eylemi için muhakkak bilinen bir alfabeyle, bilinen karakterlere gerek olmadığı, kişinin anlam verdiği, kişinin anlayabildiği bir karakter dizini geliştirerek yazma eyleminin yapılabileceğini savundukları söylenebilir. Ayrıca buradan yazma eyleminin bireysel olduğunu düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

“Kurallı yazı” cevabı öğretmenlerin yazma eylemi için bir dizi kuralların olduğunu düşündüğü ve bu kuralların yazma eylemi sırasında uygulanması gerektiğini

düşündüğü çıkarımı yapılabileceği gibi, öğretmenin resmi yazışma kurallarına atıf yaptığı da düşünülebilir.

4.3.1.7. Öğretmenlerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri

Tablo 4.103.'te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz?” Onlar için neler yapmak istersiniz” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.103. Öğretmenlerin, “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Onlar için neler yapmak istersiniz” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin Okuma Yazma Bilmeyenlere İlişkin Düşünceleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Onları okuma yazma konusunda bilinçlendirir, öğretirim.	T4, T6, T9	3	20,0
Kursa geldikleri takdirde, kurs açabilirim.	T5, T8	2	13,3
Beş duyu organını kaybetmiş insanlar olarak görüyorum.	T2	1	6,7
Çok şanssızlar, zamanlarında okul olsa okurlardı.	T3	1	6,7
Birçok şeyin farkına varamadıklarını düşünüyorum.	T6	1	6,7
Yaşamda zorlandıkları görülüyor.	T11	1	6,7
Çok şey kaybettiklerini düşünüyorum.	T13	1	6,7
Hayatları çok anlamsız ve eksiktir.	T14	1	6,7
Onlara acıyorum.	T15	1	6,7

Tablo 4.103. incelendiğinde “Çevrenizde okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsunuz? Onlar için neler yapmak istersiniz” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 9 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Onları okuma yazma konusunda bilinçlendirir; öğretirim (3'er öğretmen, % 20,0); kursa geldikleri takdirde; kurs açabilirim (2'şer öğretmen, % 13,3) beş duyu organını kaybetmiş insanlar olarak görüyorum; çok şanssızlar; zamanlarında okul olsa okurlardı; birçok şeyin farkına varamadıklarını düşünüyorum; yaşamda zorlandıkları görülüyor; çok şey kaybettiklerini düşünüyorum; hayatları çok anlamsız ve eksiktir; onlara acıyorum (1'er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, bu insanlara yardım amacıyla yaklaştığı ve bu insanları hayattaki bir takım şeylerden yararlanamayan kişiler olarak gördükleri, okuma yazma bilmeyenlerin farkındalıklarının düşük ya da hiç olmadığını düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

“Çok şanssızlar, zamanlarında okul olsa okurlardı.” cevabı öğretmenlerin, okuma yazma öğrenememenin çevresel şartlardan kaynaklandığını düşündüklerini, “Beş duyu organını kaybetmiş insanlar olarak görüyorum, hayatları çok anlamsız ve eksiktir, çok şey kaybettiklerini düşünüyorum.” cevapları da öğretmenlerin, hayatta birçok güzelliğin olduğunu ancak bu güzelliklerin farkına varılması için okuma yazma bilmenin şart olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.3.1.8. Okuma Yazma Öğrenmek Öğretmenlerin Hayatlarında Neleri Değiştirdi?

Tablo 4.104.’te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.104. Öğretmenlerin, “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantınızda neler değişti?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazmanın Öğretmenlerin Hayatlarına Kattıkları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Kendimi ifade edebilmeye başladım.	T12, T14	2	13,3
Mesleğimi elime aldım.	T2, T13	2	13,3
İletişim kurmada rahatladım.	T8, T12	2	13,3
Özgürleştim.	T1	1	6,7
Sorunlarımın çözüm bulabiliyorum.	T3	1	6,7
Psikolojik olarak rahatım.	T3	1	6,7
Ailemin güvenini kazandım.	T4	1	6,7
Çevremi insanları daha iyi tanıdım.	T5	1	6,7
Yaptığım tüm işler genişlemeye başladı.	T5	1	6,7
Kendimi daha bilgili hissettim.	T6	1	6,7
Kitap kurdu oldum.	T9	1	6,7
Her şey değişti.	T10	1	6,7
Kendime olan güvenim arttı.	T11	1	6,7
Bilimi takip etmeye başladım.	T12	1	6,7

İnsanları anlamaya başladım.	T12	1	6,7
Değişik düşünceler üretip, insanlara faydalı olmaya başladım.	T12	1	6,7
Hayatta söz sahibi olmaya başladım.	T13	1	6,7
Hayal gücüm zenginleşti.	T14	1	6,7
Öğrendiklerimi çevremdekilere aktardım.	T14	1	6,7
Hayata karşı duruşum, yürüyüşüm değişti.	T15	1	6,7

Tablo 4.104. incelendiğinde “Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantıda neler değişti?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 20 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Kendimi ifade edebilmeye başladım; mesleğimi elime aldım; iletişim kurmada rahatladım (2’şer öğretmen, % 13,3) özgürleştim; sorunlarıma çözüm bulabiliyorum; psikolojik olarak rahatım; ailemin güvenini kazandım; çevremi insanları daha iyi tanıdım; yaptığım tüm işler genişlemeye başladı; kendimi daha bilgili hissettim; kitap kurdu oldum; her şey değişti; kendime olan güvenim arttı; bilimi takip etmeye başladım; insanları anlamaya başladım; değişik düşünceler üretip; insanlara faydalı olmaya başladım; hayatta söz sahibi olmaya başladım; hayal gücüm zenginleşti; öğrendiklerimi çevremdekilere aktardım; hayata karşı duruşum; yürüyüşüm değişti (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, insanların okuma yazma öğrendikten sonra sosyal hayatta yer almaya başladıklarını, öz güven duygularının arttığını, bir takım şeylerin üstesinden gelebilmeye başladıklarını ve toplumda üretici olmaya başladıklarını savundukları çıkarımları yapılabilir.

“Kendimi ifade edebilmeye başladım.” cevabı öğretmenlerin okuma yazma öğrenmenin dil gelişimine katkı sağlayarak kendisini ifade etmede bir araç olarak gördükleri söylenebilir. “Ailemin güvenini kazandım.” cevabı öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde başarmanın okuma yazmaya geçmenin, ailelerin üzerinde ayrı bir etkisi olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca “Kendime olan güvenim arttı.” cevabı da okuma yazma öğrenmenin öğrencilerde “başardım, başarabilirim” duygularının gelişerek kendilerine olan güven duygularının artmasına neden olacağını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

4.3.1.9. Öğretmenlere Göre Okuyup Yazarak Kötü Şeyler Yapılabilir mi?

Tablo 4.105.’te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.105. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okuma Yazmanın Neden Olabileceği Kötülükler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
İnsanlar yanlış şeylere yönlendirilebilirler.	T9, T10, T12, T14	4	26,7
Banka soyulabilir.	T3, T15	2	13,3
İnsanların düşüncelerini kirleten, kötülük aşıl原因 yazılar yazılabilir.	T2, T4	2	13,3
Karşısındaki insana zarar verebilecek yazılar yazılabilir.	T5, T14	2	13,3
Okuma yazma bir araç olduğu için iyiye de kötüye de kullanılabilir.	T11, T13	2	13,3
Bilgiyi kötüye kullanmak isteyen insan her türlü kötülüğü yapabilir.	T1	1	6,7
Eroin yapılabilir.	T3	1	6,7
Atam bombası yapılabilir.	T3	1	6,7
Dolandırıcılık	T4	1	6,7
İftira	T4	1	6,7
İnsanlar kendi yanlış düşüncelerini doğru gösterebilir.	T6	1	6,7
Güçlü bir silah yapılabilir.	T6	1	6,7
Vatan hainliği yapılabilir.	T8	1	6,7
Duvara kötü yazılar yazılabilir.	T9	1	6,7
Terörist olunabilir.	T15	1	6,7

Tablo 4.105. incelendiğinde “Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 15 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: İnsanlar yanlış şeylere yönlendirilebilirler (4’er öğretmen, % 26,7) banka soyulabilir; insanların düşüncelerini kirleten; kötülük aşıl原因 yazılar yazılabilir; karşısındaki insana zarar verebilecek yazılar yazılabilir; okuma yazma bir araç olduğu için iyiye de kötüye de kullanılabilir (2’şer öğretmen, % 13,3);

bilgiyi kötüye kullanmak isteyen insan her türlü kötülüğü yapabilir; eroin yapılabilir; atom bombası yapılabilir; dolandırıcılık; iftira; insanlar kendi yanlış düşüncelerini doğru gösterebilir; güçlü bir silah yapılabilir; vatan hainliği yapılabilir; duvara kötü yazılar yazılabilir; terörist olunabilir (1'er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmayla yapılabilecek kötülükleri okuma yazmayla dolaylı olarak da ilişkilendirdikleri, okuma yazmayı hem olumlu hem de olumsuz davranışlar için aracı olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, okuma yazmayı bir araç olarak gördükleri ve bu aracı iyiye de kötüye de kullanmanın insanların elinde olduğunu düşündükleri, okuma yazmanın birçok bilimsel gelişmeye ışık tuttuğu gibi insanlık için kötü denilebilecek gelişmelere de öncülük ettiği düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir. Öğretmenlerin, kötü olarak niteledikleri davranışların (Banka Soyulabilir, Eroin Yapılabilir, Dolandırıcılık, İftira, Atom Bombası Yapılabilir.) aslında amaçla alakalı olduğu okuma yazmanın sadece olumsuz aracılık yapabileceği düşüncesinden hareket ettikleri düşünülebilir.

4.3.1.10. Öğretmenler, Okuyup Yazarken Harfleri Hatırlayamazsalar Neler Yaparlar?

Tablo 4.106.'da ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, "Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?" sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.106. Öğretmenlerin, "Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?" Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin, Harfleri Unuttukları Varsayıldığında Yapacakları Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Bilen birinden yardım alırım.	T5, T13, T14, T15	4	26,7
Hatırlamaya çalışırım.	T2	1	6,7
Alfabeyi tekrar ederim.	T4	1	6,7
Kelimeyi atlarım.	T5	1	6,7
Çağrışım kurmaya çalışırım.	T6	1	6,7

Dikkatimi toplarım.	T11	1	6,7
---------------------	-----	---	-----

Tablo 4.106. incelendiğinde “Okuyup yazarken sesleri (harfleri) hatırlamayınca ne yaparsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 6 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Bilen birinden yardım alırım (4’er öğretmen, % 26,7); hatırlamaya çalışırım; alfabeyi tekrar ederim; kelimeyi atlarım; çağrışım kurmaya çalışırım; dikkatimi toplarım (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğretiminde yardım almaya olumlu baktıkları, okuma yazma sırasında herhangi bir harfi hatırlayamadıkları zaman çeşitli hatırlama tekniklerini denemeye çalıştıkları görülmektedir. Buradan öğretmenlerin okuma yazma sırasında herhangi bir zorlukla karşılaştıklarında sorunu çözmek için çeşitli çözüm yolları ürettikleri, durumdan kaçmadıkları çıkarımı yapılabilir.

4.3.1.11. Öğretmenleri Okuyup Yazarken Kızdıran, Zorlayan Nedenler

Tablo 4.107.’de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir? Sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.107. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Okuma Yazma Sırasında Öğretmenleri Zorlayan Kızdıran Nedenler	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Ortamdaki sessizliğin bozulması.	T5, T10, T15	3	20,0
Gözümü yoran görüntüler.	T6, T8, T15	3	20,0
Anlaşılması zor anlatımı marifet bilen yayımlar.	T11, T13	2	13,3
Anlamını bilmediğim yabancı kelimeler.	T3, T4	2	13,3
Yanlış haberler, bilgiler.	T4, T14	2	13,3
Telaffuzunda ve yazımında zorlandığım seslerin kullanımı.	T2	1	6,7
Gereksiz bilgiler.	T4	1	6,7
Gereksiz yazılar.	T4	1	6,7
Açık ve net olamayan yazı karakterleri.	T6	1	6,7

Ödevlerin yapılmadan gelinmesi.	T9	1	6,7
Saçma sorular.	T13	1	6,7
İnce uçlu kalem olmadan yazmak.	T13	1	6,7

Tablo 4.107. incelendiğinde “Okuyup yazarken sizi en çok kızdıran, zorlayan şeyler nelerdir?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 12 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Ortamdaki sessizliğin bozulması; gözümü yoran görüntüler (3’er öğretmen, % 20,0); anlaşılması zor anlatımı marifet bilen yayınlar; anlamını bilmediğim yabancı kelimeler; yanlış haberler; bilgiler (2’şer öğretmen, % 13,3); telaffuzunda ve yazımında zorlandığım seslerin kullanımı; gereksiz bilgiler; gereksiz yazılar; açık ve net olamayan yazı karakterleri; ödevlerin yapılmadan gelinmesi; saçma sorular; ince uçlu kalem olmadan yazmak (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma sırasında ortamdaki gürültüden, olumsuz fiziksel şartlardan, anlaşılması zor olan yazılardan, gereksiz ve yanlış bilgilerden rahatsız oldukları çıkarımı yapılabilir.

“Anlamını bilmediğim yabancı kelimeler, anlaşılması zor anlatımı marifet bilen yayınlar.” verilen cevaplardan öğretmenlerin okuduğunu anlama üzerinde durdukları, anlamadan yapılan okumanın gereksiz olduğunu düşündükleri, bireye katkısı olmayan yazıların öğretmenleri sınırlendirdiği çıkarımları yapılabilir.

“Telaffuzunda ve yazımında zorlandığım seslerin kullanımı.” ve “Açık ve net olmayan yazı karakterleri” cevapları öğretmenlerin okumanın akıcı ve yazmanın seri bir şekilde olması gerektiğini savundukları aksi takdirde bu durumun öğretmenleri sınırlendireceği söylenebilir.

4.3.1.12. Öğretmenler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı, Neden?

Tablo 4.108.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.108. Öğretmenlerin, “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenler Okuma Yazma Sırasında Korku Duyuyorlar mı, Neden?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Hayır.	T1, T2, T3, T4, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15	14	93,3
Okuyup anlamadığım bir konudan.	T5	1	6,7

Tablo 4.108. incelendiğinde “Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musunuz? Neden?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 2 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Hayır (14 öğretmen, % 93,3); okuyup anlamadığım bir konudan (1 öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma sırasında genellikle bir korku hissetmedikleri; fakat bazı öğretmenlerde okuduğunu anlayamamaktan kaynaklanan korkuların olduğu ve bu korkunun içinde bulunduğu statüden, “Öğretmen okuduğunu anlamıyorsa ...” gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktan kaynaklandığı çıkarımı yapılabilir.

4.3.1.13. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı?

Tablo 4.109.'da ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.109. Öğretmenlerin “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ödül Olmalı mı, Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Olmalı.	T1, T3, T8, T11	4	26,7
Motivasyonu artırmak için.	T4, T7, T12	3	20,0
Olumlu katkıları olduğu için.	T2	1	6,7
Rekabet için.	T4	1	6,7
Cesaretlendirmek için.	T5	1	6,7
Pekiştireç için.	T6	1	6,7
Performans artırmak için.	T9	1	6,7
Teşvik için.	T10	1	6,7
Doğru ve Yanlışın Ayrımı İçin.	T12	1	6,7
Verimi artırmak için.	T13	1	6,7
Okuma yazmayı geliştirmek için.	T14	1	6,7
Başarılı ile başarısız ayırmak için.	T15	1	6,7

Tablo 4.109. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 12 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Olmalı (4 öğretmen, % 26,7); motivasyonu artırmak için (3 öğretmen, % 13,3); olumlu katkıları olduğu için; rekabet için; cesaretlendirmek için; pekiştireç için; performans artırmak için; teşvik için; doğru ve yanlışın ayrımı için; verimi artırmak için; okuma yazmayı geliştirmek için; başarılı ile başarısız ayırmak için (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, daha etkili bir okuma yazma öğretimi için gerekli olan ilgi ve isteği sağlamak için ödülün gerekli olduğunu savundukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca verilen cevaplardan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde ödülün yararlandıkları çıkarımı da yapılabilir. Öğretmenin bu davranışının, öğrencilerin okuma yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine etki edeceği ve okuma yazma öğretiminin etkililiğini artıracığı çıkarımları yapılabilir. Bu çıkarımı Mary (1954)’in “Öğrenciye okumayı öğreten öğretmenin stiline öğrencinin okuma performansı üzerinde önemli ölçüde etkisi vardır.” araştırma bulgusu desteklediği söylenebilir.

“Başarılı ve başarısız ayırmak için” cevabı öğretmenin ödülü okuma yazmada başarı gösteren öğrencilere verdiği, başarısız öğrencileri heveslendirmek, derse katılımını sağlamak için kullanmadığı söylenebilir. Ayrıca “Rekabet için” cevabı öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde kıyaslayıcı, mücadeleci bir tavır takındıklarını düşündürebilir. Böyle bir durumun oluşmasında öğretmenler arasında “Senin öğrenciler dakikada kaç kelime okuyor.” gibi konuşmalardan kaynaklanabileceği söylenebilir.

4.3.1.14. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı?

Tablo 4.110.’da ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.110. Öğretmenlerin, “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Öğretiminde Ceza Olmalı mı, Niçin?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Olmamalı.	T1, T4, T5, T6, T8, T10, T11, T15	8	53,3
Olumlu katkıları olduğu için.	T2	1	6,7
Denetim için.	T3	1	6,7
Motivasyonu artırmak için.	T7	1	6,7
Caydırıcı olduğu için.	T9	1	6,7
Doğru ve yanlış davranışların öğrenilmesi için.	T12	1	6,7
Verimi artırmak için.	T13	1	6,7
Okuma yazmayı geliştirmek için.	T14	1	6,7

Tablo 4.110. incelendiğinde “Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 8 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Olmamalı (8’er öğretmen, % 53,3); olumlu katkıları olduğu için; denetim için; motivasyonu artırmak için; caydırıcı olduğu için; doğru ve yanlış davranışların öğrenilmesi için; verimi artırmak için; okuma yazmayı geliştirmek için (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğrenirken ceza olmaması gerektiğini savundukları görülmektedir. Ancak cezanın olmasını savunan öğretmenlerin olumlu davranış biçimlerini ortaya çıkarmak için cezanın olmasının gerektiğini savundukları, ceza ile ödülün okuma yazma öğretiminde etkililiğinin aynı olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar okuma yazma öğretiminde ödülün olması gerektiğini savunurken ki verdikleri cevaplarla örtüşmektedir.

“Doğru ve yanlış davranışların öğrenilmesi için” cevabı öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde yanlış olarak nitelendirdikleri davranışları cezalandırdıkları, doğru olarak nitelendirdikleri davranışları da ödüllendirdikleri düşünülebilir. Buradan öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde doğru ve yanlış uygun bir dille anlatma davranışını seçmedikleri, bu davranışların öğrenilmesini sürece bıraktıkları söylenebilir.

4.3.1.15. Öğretmenler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?

Tablo 4.111.’de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.111. Öğretmenlerin, “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenler Okuma Yazmayı Ne İçin Kullanırlar?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
İnsanları anlamak için.	T6, T12	2	13,3
Hayatımı devam ettirebilmek için.	T4, T15	2	13,3
İhtiyaçlarımızı karşılamak için.	T5, T12	2	13,3
Daha kaliteli bir yaşam için.	T1	1	6,7
Kendimizi her konuda özgür hissetmek için.	T2	1	6,7
Mutlu olmak için.	T3	1	6,7
İşlerimiz için.	T3	1	6,7
Kendimi geliştirmek için.	T4	1	6,7
Günlük hayatın gerekliliği.	T7	1	6,7
Hayattan haberdar olmak için.	T8	1	6,7
Dünyaya daha geniş açıdan bakmak için.	T9	1	6,7
Her işi yapmak için.	T10	1	6,7
Hayatı anlamak, anlamlandırmak için.	T11	1	6,7
İletişim sağlamak için.	T12	1	6,7
Kendimizi toplum için yararlı hale	T12	1	6,7

getirebilmek için.			
Kendimizi rahatlıkla ifade edebilmek için.	T12	1	6,7
Öğrenmek-öğretmek için.	T13	1	6,7
Hayatı kolaylaştırmak için.	T14	1	6,7

Tablo 4.111. incelendiğinde “Okuma yazmayı ne için kullanırsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 18 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: İnsanları anlamak için; hayatımı devam ettirebilmek için; ihtiyaçlarımızı karşılamak için (2’şer öğretmen, % 13,3); daha kaliteli bir yaşam için; kendimizi her konuda özgür hissetmek için; mutlu olmak için; işlerimiz için; kendimi geliştirmek için; günlük hayatın gerekliliği; hayattan haberdar olmak için; dünyaya daha geniş açıdan bakmak için; her işi yapmak için; hayatı anlamak; anlamlandırmak için; iletişim sağlamak için; kendimizi toplum için yararlı hale getirebilmek için; kendimizi rahatlıkla ifade edebilmek için; öğrenmek-öğretmek için; hayatı kolaylaştırmak için (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki cevaplardan elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma öğrenmeyi genellikle sosyal hayatın bir gerekliliği, insanlar arası kaliteli bir iletişimin ve insanların hayata bakış açısını genişletmek için gerek duyulan bir araç olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

“Öğrenmek-öğretmek için” cevabı öğretmenlerin okuma yazmayı sadece öğrenmek ve öğrendikçe kendilerini geliştirmek için değil aynı zamanda öğretmek için de kullanılabileceğinin farkında oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin, böyle bir açıdan bakmalarını sağlayan durumun öğretmenlik mesleğinin temel amacı olan “öğretmek” kavramından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Okuma Yazmayla İlgili Genel Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşünceleri” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.7.; sayfa: 302) göre öğretmenlerin okuma yazmanın sağladığı birçok faydanın olabileceği gibi olumsuz

aracılık özelliğiyle de olumsuz eylemlere zemin hazırlayabileceği düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerde okuma yazmanın geçmişte zor şartlar altında, bir öğreticiyle (modelle) öğretildiği düşüncesinin hâkim olduğu, gelecekte ise öğretmenlerin, okuma yazma öğretiminin teknolojik ortamlarda ve bireyselleştirilmiş bir şekilde öğretileceği düşüncesinde oldukları görülmektedir.

Kavram haritasında öğretmenler okuma yazma öğretiminde ödül ve cezanın olması gerektiğini savunurken sebepler belirtmişlerdir. Bu sebeplerin bazıları paralellik göstermektedir. Bu durumda okuma yazmada ödül ve cezadan öğretmenlerin, farklı yöntemler olmasına rağmen aynı sonuçları bekledikleri yorumu yapılabilir.

Öğretmenler, okuma yazma bilmeyen insanlara benzetmelerde bulunmuşlar ve okuma yazma bilmeyen insanların bir takım olumsuzluklarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Belirtilen olumsuzluklarında, öğretmenlerin yardımlarıyla aşılabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, okuma yazmaya da canlı ve cansız olarak benzetmelerde buldukları da görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazma yaparken; yorucu, açık ve net olmayan yazılara, anlamını bilmediği kelimelere vs. durumlara sinirlendikleri ve öğretmenlerin okuma yazma yaparken anlamadığı konulardan korktukları da görülmektedir.

Öğretmenlerin okuma yazma sırasında harfleri unuttukları varsayıldığında, okuma yazma eylemi gerçekleştirmek için değişik yollar deneyecekleri de kavram haritasından görülmektedir.

Öğretmenler okuma ve yazma eylemlerini birçok açıdan nitelendirmişler ve bu nitelendirmeleri okumanın ve yazmanın çeşidi olarak yorumlamışlardır. Ayrıca kavram haritasından öğretmenlerin neleri okudukları da görülmektedir.

4.3.3. Öğretmenlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerine Ait Bulgular

Örnek durumlarla ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okuma yazmaya yükledikleri anlamları bulmaya yönelik 5 adet soru yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda verilmiştir.

4.3.3.1. Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?

Tablo 4.112.'de ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.112. Öğretmenlerin, “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Bilenler Olmasa Hayatımızda Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Yaşam şartları geriye gider.	T1, T2, T12	3	20,0
İnsanlar arasında iletişim kesilir.	T12, T14, T15	3	20,0
Zor durumda kalırlar.	T4, T9	2	13,3
Şehir yok olmuş demektir.	T2, T11	2	13,3
Cehalet doruğa ulaşır.	T1	1	6,7
Sözlü olarak yaşam devam eder. Kendi aralarında bir anlaşma aracı geliştirirler.	T6	1	6,7
Türkiye cumhuriyetinin ilk yıllarına benzer.	T8	1	6,7
Resmi işlerini yapamazlar.	T9	1	6,7
Kaos olur.	T10	1	6,7
Uyanıkların kuralları geçerli olmaya başlar.	T11	1	6,7
Yaşam durur.	T12	1	6,7
Toplumsal gelişme sağlanamaz.	T12	1	6,7
Anlaşmazlıklar başlar.	T12	1	6,7
Hiçbir iş düzgün yürümez.	T13	1	6,7
Karmaşa olur.	T14	1	6,7
Kelime hazineleri azalır, hayal güçleri daralır.	T14	1	6,7
Yanlış öğrenmeler olur.	T15	1	6,7
Sosyal aktivite olmaz.	T15	1	6,7
İşbirliği olmaz.	T15	1	6,7

Tablo 4.112. incelendiğinde “Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sizce bu şehirde neler olur?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 20 farklı cevap verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Yaşam şartları geriye gider; insanlar arasında iletişim kesilir (3’er öğretmen, % 20,0); zor durumda kalırlar; şehir yok olmuş demektir (2’şer öğretmen, % 13,3); cehalet doruğa ulaşır; sözlü olarak yaşam devam eder kendi aralarında bir anlaşma aracı geliştirirler; Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarına benzer; resmi işlerini yapamazlar; kaos olur; uyanıkların kuralları geçerli olmaya başlar; yaşam durur; toplumsal gelişme sağlanamaz; anlaşmazlıklar başlar; hiçbir iş düzgün yürümez; karmaşa olur; kelime hazineleri azalır; hayal güçleri daralır; yanlış öğrenmeler olur; sosyal aktivite olmaz; işbirliği olmaz (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazmayı toplumsal düzenin sağlanmasında ve sosyal ve kültürel alanda gelişmek için gerekli olan bir etkinlik olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca bir toplumda okuma yazma olmadığında toplumda yaşayanların muhakkak bir iletişim aracı geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri de görülmektedir.

“Kelime hazineleri azalır, hayal güçleri daralır.” cevabı öğretmenlerin okuma yazma, kelime hazinesi ve hayal güçleri arasında doğru bir orantının olduğunu düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Okuma yazma yapmayan insanların kullandıkları kelime sayısının giderek azalacağı buna bağlı olarak hayal güçlerinin de daralacağı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

“Yanlış öğrenmeler olur.” cevabında öğretmenlerin okuma yazma olmayan yerde bilgilerin teyidi için başka kaynaklara başvurulmayacağı, doğru ve yanlışın ispatının tam olarak yapılamayacağından yanlış öğrenmelerin olacağı düşüncesinde oldukları savunulabilir.

Tablo 4.113.’te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.113. Öğretmenlerin, “Acaba Okuma Yazma Yapmazsak Neler Olur?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Okuma Yazma Yapılmadığında Olacaklar Cevaplar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Kültür, bilim, sanat gelişmez.	T6, T12	2	13,3
İlerleyemeyiz.	T8, T9	2	13,3
Bilgi olmaz, kaybolur.	T10, T13	2	13,3
Beyin açıklığı yaşarız.	T1, T14	2	13,3
Kalbi durmuş bir insan gibi oluruz.	T2	1	6,7
Cahil kalırız, yüz yıl geriye gider.	T3	1	6,7
Hayatın çıkmazı içinde kalırız.	T4	1	6,7
Boş bir teneke gibi gereksiz sesler çıkarırız.	T5	1	6,7
Dünyanın nimetlerinden bi haber oluruz.	T11	1	6,7
Yaşam şartları zorlaşır.	T12	1	6,7
Dağın eteğinde kalır zirveyi göremeyiz.	T15	1	6,7

Tablo 4.113. incelendiğinde “Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 11 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Kültür, bilim; sanat gelişmez; ilerleyemeyiz; bilgi olmaz; kaybolur; beyin açıklığı yaşarız (2’şer öğretmen, % 13,3); kalbi durmuş bir insan gibi oluruz; cahil kalırız; yüz yıl geriye gider; hayatın çıkmazı içinde kalırız; boş bir teneke gibi gereksiz sesler çıkarırız; dünyanın nimetlerinden bi haber oluruz; yaşam şartları zorlaşır; dağın eteğinde kalır zirveyi göremeyiz (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, Okuma yazma yapmazsak neler olur? sorusuna verdikleri cevaplardan okuma yazmayı gelişmenin ön koşulu olarak gördükleri ve okuma yazmayı yaşamdan tatınması ve sosyal hayatta var olmak için gerekli bir etkinlik olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

“Boş bir teneke gibi gereksiz sesler çıkarırız.” cevabı öğretmenlerin, okuma yazmanın bilgili insan olmada, çevresine yararlı bir birey haline gelmede önemli bir yeri olduğu, okuma yazmanın yapılmadığında ise bilgisiz bir toplum içinde kalacağı ve

insanların bu bilgi eksikliğinden gereksiz konuşmalar ve tartışmalar içinde olacağını düşündükleri söylenebilir.

4.3.3.2. Öğretmenler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Ayırırlar?

Tablo 4.114.'te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.114. Öğretmenlerin, “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenler Okuma Yazma Bilenleri Nasıl Anlarlar	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Konuşmalarından anlarım.	T1, T8, T9, T10	4	26,7
Adını soyadını yazdırırım.	T4, T15	2	13,3
Sorular sorarak kendini açığa vurmalarını sağlarım.	T2, T5	2	13,3
Etrafa bakışlarından anlarım.	T6, T9	2	13,3
Son okuduğun kitabın adını ve yazarını söyle derim.	T3	1	6,7
Yüzlerinden anlarım.	T11	1	6,7
Cümle söyler, yazdırır ve okuturum.	T12	1	6,7
Bilenler parmak kaldırsın derim.	T13	1	6,7
Hikaye yazmalarını isterim.	T14	1	6,7

Tablo 4.114. incelendiğinde “Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırmanız istense nasıl ayırırsınız?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 9 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Konuşmalarından anlarım (4’er öğretmen, % 26,7); adını soyadını yazdırırım; sorular sorarak kendini açığa vurmalarını sağlarım; etrafa bakışlarından anlarım (2’şer öğretmen, % 13,3); son okuduğun kitabın adını ve yazarını söyle derim; yüzlerinden anlarım; cümle söyler; yazdırır ve okuturum; bilenler parmak kaldırsın derim; hikâye yazmalarını isterim (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, okuma yazma bilenlerle bilmeyenleri ayırt etmede bireylerin hal ve

hareketlerinden ve basit okuma yazma etkinliklerinden yararlanılabileceğini düşündükleri söylenebilir.

“Hikaye yazmalarını isterim.” cevabı öğretmenlerin, okuma yazma bilmenin, sadece sesleri seslendirmek veya söylenileni yazmak olarak düşünmedikleri, okuma yazma bilen bir bireyin yazdıklarında anlam bütünlüğünün de olması gerektiğini düşündükleri çıkarımına neden olabilir.

4.3.3.3. Öğretmenlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?

Tablo 4.115.’te ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.115. Öğretmenlerin, “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlere Göre Herkes Okuma Yazma Bilirse Neler Olur?	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Rastlantılara göre yaşamazlar, planlı programlı olurlar.	T4, T10	2	13,3
Kültürlü insan sayısı fazla olur.	T6, T13	2	13,3
Çok güzel olurdu.	T1	1	6,7
Rengârenk çiçeklerle dolu yemyeşil bir bahçe gibi olur.	T2	1	6,7
Anlaşmazlık olur.	T3	1	6,7
Çağdaş gelişmiş olur.	T4	1	6,7
Her sohbette yeni şeyler kazanılır.	T5	1	6,7
İnsanları birbirlerini anlamaları daha kolay olurdu.	T6	1	6,7
İlişkiler düzeyli olurdu.	T8	1	6,7
İletişim güzel olur.	T9	1	6,7
Kimse bu konuda ezik olmazdı.	T11	1	6,7
Yaşamsal faaliyetler için yüksek standartlar olur.	T12	1	6,7
Bilimsel gelişmeleri önde tutarlar.	T12	1	6,7
Merak içinde yeni şeyler araştırırlar.	T12	1	6,7
Toplumsal birliktelik oluşur.	T12	1	6,7
Kültür yeni nesillere rahat aktarılır.	T12	1	6,7
Saygı ve sevgi olur.	T15	1	6,7

Tablo 4.115. incelendiğinde “Bir yer düşünün herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?” sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 17 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Rastlantılara göre yaşamazlar; planlı programlı olurlar; kültürlü insan sayısı fazla olur (2’şer öğretmen, % 13,3); çok güzel olurdu; rengârenk çiçeklerle dolu yemyeşil bir bahçe gibi olur; anlaşmazlık olur; çağdaş gelişmiş olur; her sohbette yeni şeyler kazanılır; insanları birbirlerini anlamaları daha kolay olurdu; ilişkiler düzeyli olurdu; iletişim güzel olur; kimse bu konuda ezik olmazdı; yaşamsal faaliyetler için yüksek standartlar olur; bilimsel gelişmeleri önde tutarlar; merak içinde yeni şeyler araştırırlar; toplumsal birliktelik oluşur; kültür yeni nesillere rahat aktarılır; saygı ve sevgi olur (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, insanların okuma yazma öğrenmekle birlikte hayatlarında birçok şeyin olumlu olacağı düşüncesinde oldukları, sosyo-kültürel birlikteliğin artacağı, toplumsal olarak kalkınmanın olacağını savundukları çıkarımları yapılabilir.

“Her sohbette yeni şeyler kazanılır.” cevabıyla öğretmenlerin, okuma yazmayla birlikte insanların kendilerini geliştirecekleri, bilgi birikimlerini artıracakları, farklılıkların çoğalacağı ve bu sayede insanlar arasında her etkileşimde yeni bilgiler öğrenileceği düşüncelerinde oldukları söylenebilir.

4.3.3.4. Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri

Tablo 4.116.’da ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.116. Öğretmenlerin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı.

Öğretmenlerin Okuma Yazmaya Verdikleri Oyun İsimleri	Verilen Cevapların Kodları	f	%
Cevaplar			
Çizgileri konuşuralım	T1	1	6,7

Çizgi şekillerden özgürlüğe	T2	1	6,7
Güzel yaşam	T3	1	6,7
Ufuk noktası	T4	1	6,7
Bulmaca oyunu	T5	1	6,7
Bil bakalım ne?	T6	1	6,7
Teknolojiye doğru	T9	1	6,7
Adam ol	T10	1	6,7
Bir kelime daha	T13	1	6,7
Aydınlık kapısı	T14	1	6,7
Kazanan ve Kaybeden	T15	1	6,7

Tablo 4.116. incelendiğinde “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşünün, bu oyunun adını ne koyarsınız?” Sorusuna ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin toplam 11 adet farklı cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu cevaplar sırasıyla: Çizgileri konuşuralım; çizgi şekillerden özgürlüğe; güzel yaşam; ufuk noktası; bulmaca oyunu; bil bakalım ne?; teknolojiye doğru; adam ol; bir kelime daha; aydınlık kapısı; kazanan ve kaybeden (1’er öğretmen, % 6,7) yer almaktadır.

Buradaki verilerden elde edilen bilgilere göre ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin, “Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün, bu oyunun adını ne koyarsın?” sorusuna cevaplar verirken yaratıcı davrandıkları, verdikleri cevapların dikkat çekici olduğu çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin, okuma yazmaya verdikleri oyun isimlerinde merak artırmayı ön plana çıkardıkları (Bulmaca oyunu, Bil bakalım ne?) kullandıkları oyun isimlerinde okuma yazma öğretiminde dikkat çekmenin önemine ve öğrenciyi okuma yazma öğretiminde güdülemede oyunların önemli bir yeri olduğuna inandıkları çıkarımı da yapılabilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Yaşamda Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerine Ait Kavram Haritası Bulguları

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Öğretmenlere Göre Yaşamda Okuma Yazma” isimli kavram haritasında (Bakınız: Şekil 4.8.; sayfa: 311) öğretmenlerin, okuma yazmanın toplumda sevgi, saygıyı ve kültürlü insan sayısını artıracak düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin okuma yazmanın bireylere birçok olumlu özellikleri kazandırabileceği ve okuma yazmayı sosyal yaşamın düzenleyicisi olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Öğretmenlerin, okuma yazmadan yoksunlukta, bireylerin bir şekilde anlaşma aracı geliştireceklerini düşündükleri çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin okuma yazmayı rengârenk çiçeklerle dolu bir bahçeye benzettikleri ve okuma yazmayla birlikte birçok güzelliğin farkına varılacağını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlerin, okuma yazmadan yoksunluğu ise; çaresiz ve muhtaç olarak nitelendirdikleri ve bu nitelendirmelerden hareketle benzetmeler yaptıkları görülmektedir.

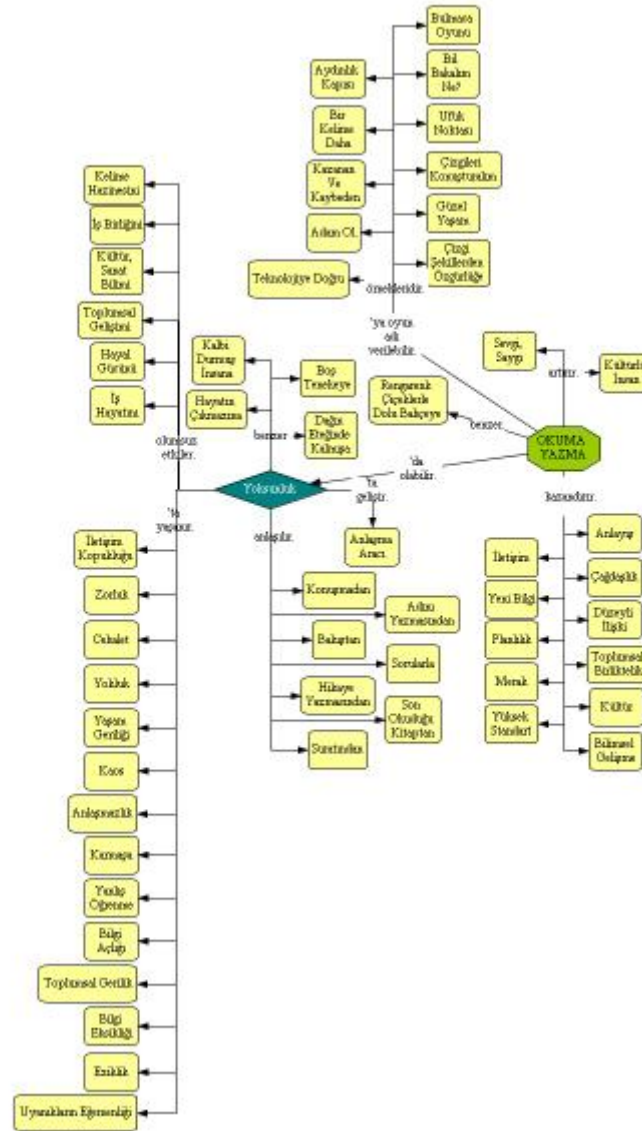
Öğretmenlerin okuma yazma bilmeyen bireyleri, genellikle dış görünüşlerinden anladıkları, buradan hareketle okuma yazma bilen bireylerin dış görünüşlerinin okuma yazma bilmeyen bireylere göre daha farklı olduklarını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlere göre, toplumun okuma yazma bilmemesi durumunda birçok olumsuzlukların ortaya çıkabileceğini ve toplumsal gelişimi olumsuz etkileyebileceğini düşündükleri çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlerin oyun isimlerinde okuma yazmanın bireylere kazandıracığını düşündüğü öğelerden hareket ettikleri, okuma yazmayı merak uyandıran (Bil bakalım ne?, Bulmaca oyunu) olarak gördükleri görülmektedir. Her oyunda kazanan ve kaybeden olabileceği gibi okuma yazmada kaybetmenin olabileceğini düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Kazanma ve kaybetme durumu öğretmenlerin, öğrenim görmeye yordukları ve buradan hareketle her bireyin öğrenimine devam edemeyeceği düşüncesinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 4.8. Öğretmenlere Göre Yaşamda Okuma Yazma

Şekil 4.8. Öğretmenlere Göre Yaşamda Okuma Yazma



4.3.5. Öğretmenlerin Okuma Yazmayla İlgili Metaforik Algılarına İlişkin Bulgular

4.3.5.1. Öğretmenler Okuma Yazmayı Neye Benzetirler?

Öğretmenlerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsiniz? Sebebini söyler misiniz?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 5 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler: “Eğlendiricilik”, “Yol Göstericilik”, “İhtiyaç”, “Geliştiricilik”, “Değişmezlik” şeklindedir.

Öğretmenlerin, “Eğlendiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 117.’de verilmiştir.

Tablo 4.117. “Eğlendiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Eğlendiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kendim	Okumaya istekli olduğumdan.	1	6,7
Keyif	Okuma yazma keyif verir.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.117.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Eğlendiricilik” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmayı; keyifli olarak görmeleri ve okuma yazmayı isteyerek yapmaları okuma yazmayı öğretmenlerin eğlenceli bir etkinlik olarak gördükleri çıkarımına neden olabilir. Ayrıca “keyif” metaforunun kullanılma sebebi olarak, öğretmenlerin okuma yazmayla birlikte yeni bilgi ve beceriler kazanılabileceği ve bu yeni edinilen bilgilerin ve becerilerin insanların mutlu olmasını sağlayabileceği düşüncesi gösterilebilir.

Öğretmenlerin, “Yol Göstericilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.118.’de verilmiştir.

Tablo 4.118. “Yol Göstericilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yol Göstericilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Pusula	Doğru yönü bulur, kaybolmazsın.	1	6,7
Yıldız	Okuma yazmayı bilen yıldızdır.	1	6,7
Şifre çözme	Harfler birer kod gibidir.	1	6,7
Toplam		3	20,0

Tablo 4.118.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Yol Göstericilik” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 3 öğretmen (% 20,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmayı doğruyu bulmaya yardımcı bir araç olarak gördükleri anlaşılabilir. Öğretmenlerin okuma yazma sayesinde insanların aradıkları doğruları bulabileceklerine (pusula) ve okuma yazma bilen insanların çevresindekileri doğru yöne yönlendireceklerine (yıldız) inandıkları, okuma yazmayı bir ayrıcalık olarak gördükleri, insanları diğer insanlardan ayıran önemli bir özellik olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir. Öztürk (2007)’ün yaptığı araştırmada öğretmenler coğrafya kavramını “yol buldurucu- yönlendirici” olarak nitelemişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin okuma yazmayı da “yol gösterici” olarak nitelermeleri bir çelişki gibi görünse de kavramların zihinde birçok anlamı olabileceği gerçeği bu durumu ortadan kaldırmaktadır.

“Şifre çözme” metaforunda öğretmenin, okuma ve yazmada kullanılan harfleri kodlara benzetmesi, harflerin tek başlarına bir anlam oluşturmadıkları bir araya geldiklerinde bilgiye açılan kapının anahtarı olduğu düşüncesinde olduğu ya da bilgi dolu bir kasanın şifresinin okuma yazmada gizli olduğuna inandığı çıkarımları yapılabilir.

Öğretmenlerin, “İhtiyaç” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.119.’da verilmiştir.

Tablo 4.119. “İhtiyaç” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İhtiyaç”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Su	Hayatın vazgeçilmezidir.	1	6,7
Yemek Yeme	İhtiyaç olduğundan.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.119.’daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “İhtiyaç” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmayı, toplum yaşamı için olmazsa olmazlardan biri olarak gördükleri, su ve yemek gibi en temel ihtiyaçlardan saydıkları anlaşılabilir. Kullanılan metaforların sebepleri incelendiğinde okuma yazmanın vazgeçilemez bir özellik olduğu da görülmektedir. Okuma yazma olmadığı takdirde iyi bir toplumsal yaşamın olamayacağını düşündükleri çıkarımı da yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin toplum hayatında bazı kuralların yerine getirilmesi için okuma ve yazmanın şart olduğu, aksi takdirde toplum hayatında yaşamın güçleşeceğinin farkında oldukları söylenebilir.

Erdoğan ve Gök (2008)’ün araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kavramını “ihtiyaç olan” olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak teknolojik olarak gelişebilmenin temelinde yine okuma yazmanın olduğu düşünüldüğünde, hem okuma yazma hem de teknoloji kavramlarının “ihtiyaç” olarak algılanması normal bir durum gibi algılanabilir.

Öğretmenlerin, “Geliştiricilik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.120.’de verilmiştir.

Tablo 4.120. “Geliştiricilik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Geliştiricilik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Siyah Beyaz	Öncesi karanlık, sonrası aydınlık.	1	6,7
Tohum	Su verir, beslersen meyvesini alırsın.	1	6,7
Doğum	İnsan okuma yazma öğrenince dünyayı algılayabilir.	1	6,7

Bebek	İnsan okudukça yeni şeyler öğrenecek.	1	6,7
Keşif	Yüzyıl yaşamış bir insanın doksan yılını karanlık bir mağarada geçirmiş, güneş ışığını görmemiş, renkleri tanımamış birinin güneşi ve tabiatı bulmasına, Okuma yazmada doğayı keşfetmek gibidir.	1	6,7
Toplam		5	33,3

Tablo 4.120.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Geliştiricilik” kategorisine ilişkin toplam 5 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğretmen (% 33,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre, öğretmenlerin; karanlıktan aydınlığa çıkılması, tohumun büyümesi, bebek ve doğum gibi metaforları kullanma sebepleri okuma yazmanın yeni ufuklar açacağına inanmaları olabilir. Okuma yazma öğrenmenin karanlıkları aydınlatacağını, öğrenime harcanılan emek sayesinde okuma yazmanın meyvelerini alacaklarını, okuma yazmayla birlikte dünyayı algılayıp keşfetmeye başlayacaklarını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. Kullanılan metaforlarda ortak olan nokta, okuma yazmanın yeniden doğuşu temsil etmesi olabilir. Öğretmenlerin; insanın okuma yazmayla birlikte bir takım olumlu özellikler kazanacağına, bu özelliklerin de onların gelişimine katkıda bulunacağına inandıkları çıkarımı da yapılabilir. Ayrıca okuma yazmayla birlikte bir takım şeylerin farkına varılacağı, yeni bilgiler öğrenilip kişisel gelişime katkıda sağlayacağına inandıkları çıkarımı da yapılabilir.

“Siyah beyaz” metaforunda öğretmenlerin, okuma yazma becerilerinden öncesini karanlık olarak, okuma yazma öğrendikten sonrasını aydınlık olarak tasvir etmesinden okuma yazmanın geçmişte olan olayların aydınlatılmasında, şuan olan olayların gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rolü olduğunu düşündükleri, geçmişinden ders alamayan toplumların aynı hatalara düşerek gelişemeyecekleri ve geri kalacakları düşüncesinden hareketle siyah metaforunu kullandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin, geçmişinden ders alan toplumların geleceklerinin aydınlık olarak düşündüklerinden beyaz metaforunu kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin “Değişmezlik” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.121.’de verilmiştir.

Tablo 4.121. “Değişmezlik” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Değişmezlik”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
En gelişmiş teknolojik araç		1	6,7
Çam Ağacı	Çam ağacı yaz kış yeşildir, okuma yazmada hep canlı kalmaktır.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.121.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Değişmezlik” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin, teknolojik gelişmenin okuma yazmaya bağlı olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Okuma yazmanın her zaman insanlara bir şeyler kazandıracığı, her öğrenilen bilginin bireyin yaşamının bir parçası olmasını sağlayacağını ve okuma yazmanın bireyi toplumda her daim aktif tutacağına inandıkları düşüncelerinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin, “Okuma yazmayı neye benzetirsiniz? Sebebini söyler misiniz?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 5 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.122.’de verilmiştir.

Tablo 4.122. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Geliştiricilik	5	35,7
Yol göstericilik	3	21,4
Eğlendiricilik	2	14,3
İhtiyaç	2	14,3
Değişmezlik	2	14,3
Toplam Metafor	14	100

Tablo 4.122.’de temel kategoriler sırasıyla: Geliştiricilik (% 35,7); yol göstericilik (% 21,4); eğlendiricilik (% 14,3); ihtiyaç (% 14,3); değişmezlik (% 14,3) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.122. incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazmaya olumlu özellikler yükledikleri, kullanılan metaforların gruplanabilmesi, öğretmenlerin okuma yazmaya karşı ortak görüşlerinin olduğu çıkarımına neden olabilir.

4.3.5.2. Öğretmenler Okuma Yazma Bilen İnsanları Neye Benzetirler?

Öğretmenlerin, “Okuma yazma bilen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 4 temel kategoriye ayrılmıştır: “Yol Gösterici Olan”, “Yarar Sağlayıcı Olan”, “Farkındalık Sağlayıcı Olan” ve “Diğer” şeklindedir.

Öğretmenlerin, “Yol Gösterici Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.123.’te verilmiştir.

Tablo 4.123. “Yol Gösterici Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yol Gösterici Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Güneş	Çevresini aydınlattığı için.	2	13,3
Elinde pusulası olan bir gezgin	Bizim pusulamızda okuma yazmadır. Bu sayede birçok yeri keşfedebiliriz.	1	6,7
Mum	Çevresine ışık saçar.	1	6,7
Toplam		4	26,7

Tablo 4.123.’teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Yol Gösterici Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 4 öğretmen (% 26,7) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin, okuma yazmayı bilinmeyenlerin, merak edilenlerin ortaya çıkmasına yardımcı olan, sadece bireyin kendisine değil çevresine de bu bilinmeyenlerin, gizemli kalan şeylerin ortaya çıkmasında yardımcı olan bir araç olarak gördükleri çıkarımı yapılabilir.

Kullanılan metaforlarda ayrıca okuma yazma bilen insanların bu beceri sayesinde bilmediklerini öğreneceklerini, bilgi birikimleri sayesinde toplumdaki diğer insanlara öncülük edebileceklerini düşündükleri çıkarımları da yapılabilir.

Öğretmenlerin, “Yarar Sağlayıcı Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.124.’te verilmiştir.

Tablo 4.124. “Yarar Sağlayıcı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yarar Sağlayıcı Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Meyve veren bir ağaç		1	6,7
İşleyen bir makine	Okuma yazma her daim işimize yarayacaktır.	1	6,7
Dallanıp budaklanan bir ağaç	Okudukça daha fazla dalları olur.	1	6,7
Toplam		3	20,0

Tablo 4.124.’teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Yarar Sağlayıcı Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 3 öğretmen (% 20,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmanın gelecekte her zaman insanlara yardımcı olacağını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler okuma yazma bilen bir insanın sürekli üreteceğine ve insanı sosyal yaşamda aktif halde tutacağına vurgu yaptıkları, öğretmenlerin, her ne alanda gelişme olursa olsun okuma yazmanın hiçbir zaman önemini kaybetmeyeceğine ve insanların her daim işlerine yarayacağına inandıkları çıkarımları yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin, okuma yazmayla insanların birçok alanda bilgi sahibi olacağına ve bu edinilen bilgilerin insanları farklı alanlara yönlendirip bu alanlarda geliştireceğine inandıkları çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlerin, “Farkındalık Sağlayıcı Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.125.’te verilmiştir.

Tablo 4.125. “Farkındalık Sağlayıcı Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Farkındalık Sağlayıcı Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Görünenin ötesini gören varlık	Okumada gizem vardır. Okudukça gizem çözülür.	1	6,7
Hayatı anlayabilen biri	Hayatı ancak okuyarak anlayabiliriz.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.125.’teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Farkındalık Sağlayıcı Olan” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmanın bireylerin birtakım şeyleri anlamasına ve farkına varmasına yardımcı olacağı düşüncesinde oldukları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin yaşamda her şeyin yaşanarak anlaşılamayacağı, yaşanamayan bazı şeylerin okuma eylemiyle anlaşılabilceği, hayatın bir gizeminin olduğuna bu gizeminde çözülmesinde okuma yazmanın önemli bir yeri olduğuna inandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, “Diğer” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.126.’da verilmiştir.

Tablo 4.126. “Diğer” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Diğer”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Bilgisayar	Çağımızın okuma-yazma aracıdır.	3	20,0
Beyaz temiz bir sayfa	İsterseniz temiz kalır, isterseniz karalayabilirsiniz.	1	6,7
Masmavi sonu olmayan bir deniz	Okuma yazmanın sonu yoktur. Beşikten mezara kadar.	1	6,7
Toplam		5	33,3

Tablo 4.126.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Diğer” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğretmen (% 33,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin, okuma yazmanın hem olumlu hem de olumsuz aracılık yaparak olumlu ve olumsuz işlerde kullanılabileceği, bilgi edinmenin sonu olmadığı gibi okuma yazmanın da sonunun olmadığı düşüncesinde oldukları savunulabilir. Ayrıca okuma yazmayı gündelik yaşamın bir parçası olmuş olan bilgisayara benzetmiş olmasının nedeni ise okuma yazma eyleminin giderek dijital ortama kayması olarak görülebilir.

Öğretmenlerin, “Okuma yazma bilen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 4 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.127.’de verilmiştir.

Tablo 4.127. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler	f	%
Yol Gösterici Olan	4	28,6
Yarar Sağlayıcı Olan	3	21,4
Farkındalık Sağlayıcı Olan	2	14,3
Diğer	5	35,7
Toplam Metafor	14	100

Tablo 4.127.’de temel kategoriler sırasıyla: Yol gösterici olan (% 28,6); yarar sağlayıcı olan (% 21,4); farkındalık sağlayıcı olan (% 14,3); diğer (% 35,7) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.127. incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma bilenlere karşı olumlu metaforlar geliştirdikleri ve bu metaforların gruplanabilmesi okuma yazma bilenlere karşı öğretmenlerin ortak görüşler içinde oldukları çıkarımı yapılabilir.

4.3.5.3. Öğretmenler Okuma Yazma Bilmeyen İnsanları Neye Benzettirler?

Öğretmenlerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 6 temel kategoriye ayrılmıştır:

“Yönlendirilebilir Olan”, “İleriyi Göremeyen”, “Muhtaç Olan”, “Gelişimi Durmuş Olan”, “Tat Alamayan”, “İşe Yaramayan” şeklindedir.

Öğretmenlerin, “Yönlendirilebilir Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.128.’de verilmiştir.

Tablo 4.128. “Yönlendirilebilir Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Yönlendirilebilir Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Kör	Kör biri her türlü yönlendirmeye açıktır. Okuma yazma bilmeyen de her türlü yönlendirmeye hazırdır.	2	13,3
Kütük	Yakacak için kullanılır. Okuma yazma bilmeyenlerde yanlış yönlendirilerek kullanılır.	1	6,7
Kör Bıçak	Amacının dışında her şeyi yapabilir.	1	6,7
Karanlıkta el feneri olmayan bir yolcu	Bu yolcu iyiye de kötüye de gidebilir. Okuma yazma bilmeyen biride iyi yöne de kötü yöne de çekilebilir.	1	6,7
Toplam		5	33,3

Tablo 4.128.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Yönlendirilebilir Olan” kategorisine ilişkin toplam 4 metafor geliştirdikleri bunun da 5 öğretmen (% 33,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazma bilmeyenleri tehlikeye açık olarak gördükleri, okuma yazma bilmeyen birinin iyiye de kötüye de yönlendirilebileceğini ve iyi ile kötünün ayrımını yapamayacağını düşündükleri çıkarımı yapılabilir. “Kütük” metaforunda öğretmenlerin okuma yazma bilmeyenlerin kötü işlerde kullanılabileceğini, halk arasında kullanılan terimle yanacaklarını düşündüklerinden bu metaforu kullanmış olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, “İleriyi Göremeyen” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.129.’da verilmiştir.

Tablo 4.129. “İleriyi Göremeyen” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İleriyi Göremeyen”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Siyah	Geleceklerini kestiremedikleri için gelecekları karanlıktır.	1	6,7
Toplam		1	6,7

Tablo 4.129.’daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “İleriyi Göremeyen” kategorisine ilişkin toplam 1 metafor geliştirdiği bunun da 1 öğretmen (% 6,7) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki veriye göre öğretmenlerin, okuma yazma bilmeyenlerin gelişmelerden haberi olmayacakları için geleceği hakkında yorumda bulunamayacaklarına ve rastlantı üzerine kurulu bir hayatlarının olacağına inandıklarından “Siyah” metaforunu kullandıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin “Muhtaç Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.130.’da verilmiştir.

Tablo 4.130. “Muhtaç Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Muhtaç Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Muhtaç biri	Okuma yazma hayatın gerekliliğidir.	1	6,7
Saksıda su bekleyen çiçek	Sulayan olmazsa solacak.	1	6,7
Engel	Her iş için gerekli olduğundan, aşılması gereken bir engeldir.	1	6,7
Toplam		3	20,0

Tablo 4.130.’daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Muhtaç Olan” kategorisine ilişkin toplam 3 metafor geliştirdikleri bunun da 3 öğretmen (% 20,0) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin; okuma yazmanın öğrenilmesi gerektiği, okuma yazmayı bir ihtiyaç olarak gördükleri (saksıda su bekleyen çiçek), insanların bu ihtiyaçları karşılanmadığında zorluklarla karşılaşabileceklerini, okuma yazma bilmeyenlerin başkasına muhtaç olduğunu düşündükleri çıkarımları yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazmayı herkesin bilmesi gerektiği bunun toplum hayatı

için vazgeçilmez bir durum olduğunu düşünmelerinden “Engel” metaforunu kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin, “Gelişimi Durmuş Olan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.131.’de verilmiştir.

Tablo 4.131. “Gelişimi Durmuş Olan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Gelişimi Durmuş Olan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Dalları olmayan açmamış bir fidan		1	6,7
Çıkmaz sokak	Okuma yazma bilmeyen biri eninde sonunda bir yerde kilitlenecek, ileriye gidemeyecektir.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.131.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Gelişimi Durmuş Olan” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre öğretmenlerin okuma yazmayı bireyin kendini geliştirebilmesi için olmazsa olmaz bir etkinlik olarak gördükleri, okuma yazma olmadığında bireyin gelişemeyeceğine inandıkları, gelişim için bilgi edinilmesi bunun için de okuma yazmanın olması gerektiğini savundukları “Dalları olmayan açmamış bir fidan” metaforundan anlaşılabilir.

Öğretmenlerin ayrıca okuma yazma bilmeyen bireylerin bir şekilde yaşamlarını sürdürebilecekleri ancak eninde sonunda okuma yazmanın onu bilmeyen bireylerin karşısına bir ihtiyaç olarak çıkacaklarına inandıkları “Çıkmaz sokak” metaforundan anlaşılabilir.

Öğretmenlerin “Tat Alamayan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.132.’de verilmiştir.

Tablo 4.132. “Tat Alamayan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “Tat Alamayan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Duyu organları olan ama kullanamayan biri	Duyu organlarını kullanamayan biri hayattan tat almayan biridir. Okuma yazma da hayatın tadına varmak için bir araçtır.	1	6,7
Toplam		1	6,7

Tablo 4.132.’deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “Tat Alamayan” kategorisine ilişkin toplam 1 metafor geliştirdiği bunun da 1 öğretmen (% 6,7) tarafından temsil edildiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablodaki verilere göre bir öğretmenin okuma yazma bilmenin hayatı anlamada önemli bir duyu organı olduğunu düşündüğü görülmektedir. Kullanılan metaforun sebepleri incelendiğinde bu öğretmenin okuma yazma bilmeyen birinin hayatın tadına varamayacağını düşündüğü çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenin, okuma yazma bilmeyen birini aciz olarak gördüğü çıkarımı da yapılabilir. Yukarıdaki tablolarda olduğu gibi okuma yazma bilmeyenleri öğretmenlerin olumsuz bir metaforla nitelendirildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin “İşe Yaramayan” kategorisine ait geliştirdikleri metaforların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.133.’te verilmiştir.

Tablo 4.133. “İşe Yaramayan” Kategorisine İlişkin Metaforların Dağılımı.

Temel Kategori: “İşe Yaramayan”			
Metafor Adı	Sebepleri	f	%
Hiçbir şeye benzemez.		1	6,7
Ot	Birkaç ufak işten başka hiçbir işe yaramazlar.	1	6,7
Toplam		2	13,3

Tablo 4.133.’teki veriler incelendiğinde öğretmenlerin “İşe Yaramayan” kategorisine ilişkin toplam 2 metafor geliştirdikleri bunun da 2 öğretmen (% 13,3) temsil edildiği görülmektedir.

Bu kategorideki iki öğretmenden birisi okuma yazma bilmeyen birini hiçbir şeye benzetememektedir. Bunun sebebi her nesnenin bir varoluş amacı olmasına rağmen,

okuma yazma bilmeyenin hiçbir özelliğinin olmadığını düşünmesi olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okuma yazma bilmeyenleri bir objeye benzetemedikleri söylenebilir. Diğer öğretmen bu durumu betimlemek için “ot” metaforunu kullanmıştır. Kullanılan metaforun sebepleri incelendiğinde öğretmen yukarıdaki açıklamaya paralel bir neden belirtmiştir. Bu kategorideki öğretmenlerin okuma yazma bilmemenin boş, işe yaramaz ve değersizliği üzerinde durdukları düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma bilmeyen birinin hiçbir vasfının olmayacağı ve önemli işleri yapacak becerilerden eksik olacağı düşüncesinde oldukları çıkarımı da yapılabilir.

Öğretmenlerin, “Okuma yazma bilmeyen bir insan sizce neye benzer? Neden?” sorusuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar genel olarak 6 temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.134.’te verilmiştir.

Tablo 4.134. Temel Kategoriler

Temel Kategoriler		
Yönlendirilebilir Olan	5	35,7
Muhtaç Olan	3	21,4
Gelişimi Durmuş Olan	2	14,3
İşe Yaramayan	2	14,3
İleriyi Göremeyen	1	7,1
Tat Alamayan	1	7,1
Toplam Metafor	14	99,9

Tablo 4.134.’te temel kategoriler sırasıyla: Yönlendirilebilir olan (% 35,7); muhtaç olan (% 21,4); gelişimi durmuş olan; işe yaramayan (% 14,3); ileriye göremeyen (% 7,1); tat alamayan (% 7,1) olarak yer almaktadır.

Tablo 4.134. incelendiğinde öğretmenlerin okuma yazma bilmeyenlere olumsuz özellikler yükledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları bu metaforların kategorileştirebilmesi, öğretmenlerin okuma yazma bilmeyenlere karşı ortak düşüncelerinin olduğu söylenebilir.

4.3.6. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Metaforlarının Kavram Haritası Olarak İfadelenmesine Dönük Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden oluşturulan “Öğretmenlerin Okuma yazma Metaforları” isimli kavram haritasına (Bakınız: Şekil 4.9.; sayfa: 328) göre öğretmenler okuma yazmayı: Eğlendirici, yol gösterici, geliştirici, ihtiyaç ve sabit olan (değişmeyen) olarak nitelendirmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin okuma yazmayı eğlenceli ve keyif verici olarak gördükleri, okuma yazmanın insanlara yol göstericisi olacağına ve insanları doğru bir şekilde yönlendireceğine inandıkları, okuma yazmayı toplumun bir ihtiyacı, olmazsa olmazları arasında gördükleri, okuma yazmanın insanların kişisel ve toplumsal gelişimine katkı sağlayacağına ve her ne kadar teknolojik gelişme olsa da okuma yazmanın önemini her daim koruyacağına inandıkları çıkarımları yapılabilir.

Öğretmenler okuma yazmayı algırlarken canlı ve cansız metaforlardan yararlandıkları görülmektedir. Bu metaforları kullanırken de yine belirledikleri okuma yazmanın özelliklerinden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir. Örneğin; tohum ve bebek metaforu okuma yazmanın gelişim göstermesiyle ilgili olarak kullanılmış olabilir. Buradan okuma yazmanın geliştirici olma özelliğine vurgu yapılmış denilebilir. Çam ağacı metaforunda, okuma yazmanın her ne kadar teknolojik gelişme olsa da önemini kaybetmeyeceğine değinilmiştir; çünkü çam ağacı her daim yeşilliğini, güzelliğini koruyandır. Şifre çözücü, yıldız, pusula, renk metaforlarının kullanılma nedeninin ise öğretmenlerin okuma yazmanın yol gösterici olma özelliğinden yararlandıklarını düşündüklerini gösterebilir.

Öğretmenler okuma yazma bilen insanlara: Yol gösterici olan, yarar sağlayıcı olan, farkındalık sağlayıcı olan gibi özellikler yüklemişlerdir. Öğretmenler, okuma yazma bilen insanlar için metaforlar kullanırken bu belirttikleri özelliklerden hareket ettikleri çıkarımı yapılabilir. Örneğin; pusulası olan gezgin, güneş, mum metaforlarını kullanmalarının nedeni olarak okuma yazma bilen bireylerin yol gösterici olma özelliğinden yararlandıkları, çalışan makine metaforunda yarar sağlayıcı olma özelliğinden yararlandıkları çıkarımı yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okuma yazma bilen bireylerin gelişim göstereceğine, yaşamın gizemini çözebileceğine, engin bir bilgi

birikimine sahip olabileceklerine inandıkları çıkarımı da yapılabilir; çünkü öğretmenlerin kullandıkları; “görülmeveni görme, meyve veren ağaç, dallanan ağaç, deniz” gibi metaforları kullanmaları bunları kanıtlar niteliktedir. Öğretmenlerin okuma yazma bilen bireyler için bilgisayar ve temiz bir sayfa metaforu kullanmaları ise bilgisayarın çağın aracı olma özelliği, temiz bir sayfa metaforunun kullanılma sebebi ise, temiz bir sayfanın korunabileceği gibi kirletilebileceğinin de mümkün olmasıdır. Burada öğretmenlerin okuma yazmanın bireylere olumlu özellikler kazandırabileceği gibi, olumsuz özellikler de kazandırabileceğini düşündüklerini gösterebilir.

Öğretmenler okuma yazma bilmeyen insanlara: Yönlendirilebilir olma, ileriye göremeyen olma, muhtaç olma, gelişemeyen olma, işe yarayamama ve tat alamama gibi özellikler yüklemişlerdir. Öğretmenlerin okuma yazma bilmeyen insanlar için metaforlar kullandıklarında de bu özelliklerden hareket ettikleri görülmektedir. Örneğin; “kütük, kör bıçak ve karanlıktaki yolcu” metaforlarından hareketle okuma yazma bilmeyen insanların yönlendirilebilir olma özelliğine dikkat çekmiş olabilirler. “Çıkılmaz sokak” metaforunda okuma yazma bilmeyen bireylerin gelişemeyen olma özelliğine değinmiş; “fıdan, saksıda bekleyen çiçek” metaforlarında ise okuma yazma bilmeyen bireylerin muhtaç olma özelliğine değinilmiş olabilirler. “Ot ve hiçbir” şey metaforunda ise, okuma yazma bilmeyen bireylerin hiçbir işe yaramayacak olmalarına değinmişlerdir. “Siyah” metaforunda öğretmenlerin, okuma yazma bilmeyen bireylerin geleceklerinin karanlık olduğu ve ileriye göremediklerinden hareket ettikleri çıkarımı yaptıkları düşünülebilir. Ayrıca öğretmenler okuma yazmayı, bilmeyen bireyler için aşılması gereken bir engel olarak görmüşlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Öğrencilerden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.1.1. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma ile ilgili düşünceleri okul, derslerde yapılan etkinlikler ve ders araç-gereçleri gibi kavramlar üzerinde yoğunlaşmaktadır.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, geçmişte okuma yazmanın zor şartlarda ve ilkel yöntemlerle öğrenildiğini düşünmektedirler.

3. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, gelecekte okuma yazma öğretiminin daha teknolojik olacağını; fakat şu an okuma yazma öğretiminde yaşananların gelecekte de devam edeceğini ve gelecekte; okumanın hızlı, yazmanın güzel olacağını düşünmektedirler.

4. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, gelecek ve okuma yazma arasında ilişki kurarlarken dini öğelerden etkilenmektedirler.

5. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine göre okuma yazmayı öğretmen öğretir.

6. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, sınıflarında ve sosyal yaşamları sırasında karşılaştıkları yazıları okuma eğilimindedirler.

7. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma eylemini; okuma eylemini yaptığı kişiye göre, okumayı yaptığı mekâna göre, okurken çıkan sesin şiddetine

göre, okuma eylemini yaptığı sıradaki fiziksel durumuna (ayakta, oturarak) göre çeşitlendirmektedirler.

8. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, yazma eyleminin belli kurallara göre yapıldığını bilmektedirler.

9. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, yazma eylemini; biçime, dile, yazılan nesneye, yazma eylemini birlikte yaptığı kişiye ve yazma eyleminin estetik görünüşüne göre çeşitlendirmektedirler.

10. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma bilmeyenlere yardım etmek için hazırdırlar.

11. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma bilmeyenleri, muhtaç olarak görmektedirler.

12. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine göre okuma yazma; meslek sahibi olmayı sağlar.

13. Okuma yazma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yaşamlarına yeni heyecanlar katmıştır.

14. Okuma yazma, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin meraklarını gidermektedir.

15. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmanın olumsuz aracılık yapabileceğinin farkındadırlar.

16. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, kural dışı yazmayı, ders araç gereçlerinin zarar görmesini ve estetik açıdan güzel yazamamayı, okuma yazmanın yol açtığı kötülükler olarak nitelendirmektedirler.

17. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma yaparken; ders araç gereçlerinin zarar görmesinden, rahatsız edilmekten, akıcı okuyamamaktan rahatsız olmaktadırlar.

18. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma öğretimi sırasında öğretmenleri tarafından zorlandıklarını düşünmektedirler.

19. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma öğretiminde yanlış veya hiç okuma yazma yapamamaktan, akıcı okuyamamaktan ve bu davranışların sonucunda öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından şiddete maruz kalmaktan korkmaktadırlar.

20. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine göre okuma yazma öğretiminde ödülün olması olumlu davranışları artırır.

21. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri arasında okuma yazma öğretiminde olumlu davranışların sergilenmesi için cezanın olmasını savunanlar vardır.

22. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmayı meslek sahibi olmak ve sevdikleri için yapmaktadırlar.

23. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmayı sosyal yaşamlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmek için kullanmaktadırlar.

5.1.1.2. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, geçmişte okuma yazmanın öğrenilememesini imkansızlıklara bağlamaktadırlar.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelecekte okuma yazmanın unutulacağını düşündükleri, bununda İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dini

inançlarından kaynaklandığı, bu durumun öğrencilerde okuma yazmaya karşı ilgilerinin azalmasına ve gelecek endişesinin oluşmasına neden olabileceği görülmüştür.

3. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma bilemeyen insanların yardıma ihtiyaçları olduğunu düşünmektedirler.

5.1.1.3. Öğrencilerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri; bilmek, öğrenmek, gelişmek için okuma yazmanın şart olduğunu düşünmektedirler.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmayı sınıflarındaki başarılarıyla ve başarısızlıklarıyla ilişkilendirmektedirler. Örneğin; çalışkan olmak için iyi okumalı, tembel olmamak için çok okumalı, öğretmenin ve ebeveynlerin olumsuz tutum ve davranışlarıyla karşı karşıya kalmamak için okuma yazma yapılmalı.

3. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma bilip bilmemeyi yaşa, cinsiyete, yüz ifadesine göre ayırmaktadırlar. Mesela, yaşı büyük olanın okuma yazma bilmeyeceğini, cinsiyeti erkek olanların okuma yazma bileceğini, üzgün olanların okuma yazma bilmediğini düşünmektedirler.

4. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmaya; sevdikleri ve oynadıkları oyunların isimlerini vermektedirler.

5. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri; okul açılması, öğretmen ataması yapılması, okuma yazma kursu gibi olayların okuma yazmadan yoksunluğu engelleyeceğini düşünmektedirler.

5.1.1.4. Öğrencilerin Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmadan yoksunluk halinde; yaşamlarının aksayabileceğini, olumsuzluklarla karşılaşabileceklerini ve sosyal yaşamda zorluklar yaşanabileceklerini düşünmektedirler.

5.1.1.5. Öğrencilerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazmayı bilgilendirici, iş sağlayıcı, eğlendirici, ödüllendirici, kimlik belirleyici, bir araya getirici (derleyici), koşul olan, zorlayıcı, başlangıç, çalıştırıcı ve başarı sağlayıcı olarak görmektedirler.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma öğrenimleri sırasında öğretmenlerinin verdiği somut ve soyut ödüllerden hoşlanmaktadırlar ve bu durum öğrencilerin okuma yazma öğrenmelerini daha da isteklendirmektedir.

3. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma için hem soyut (hayat, iyi olma, öğrenme, keyif, eğlenme, vs.) hem de somut metaforlar (kitap, okul, vs.) kullanmaktadırlar.

4. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma bilenleri; mesleği olan, geliştiren, maddi durumu iyi olan, başarılı olan, bilgili olan, ideal insan olan, neşeli olan ve ailesi olan olarak görmektedirler.

5. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri; okuma yazmayla ilgili çok sayıda metafor kullanmışlardır, bu metaforların gruplanabilmesi okuma yazmayı, öğrencilerin ortak şekilde algıladıklarını göstermektedir.

6. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okuma yazma için kullandıkları metaforların, “Bilgilendiricilik, iş sağlayıcılık, eğlendiricilik, ödüllendiricilik, kimlik belirleyicilik, bir araya getiricilik, koşulluk, zorlayıcılık, başlangıç, çalıştırıcılık, üstesinden getiricilik” gruplanabilmesi öğrencilerin okuma yazmaya karşı olumlu düşünelere sahip olduğunu göstermektedir.

7. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okuma yazma bilenler için kullandıkları metaforların: “Mesleği olan, geliştiren, maddi durumu iyi olan, başarılı olan, bilgili olan, ideal insan olan, neşeli olan, ailesi olan” gruplanabilmesi öğrencilerin okuma yazma bilen insanlara karşı olumlu düşünelere sahip olduğunu göstermektedir.

8. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, okuma yazma bilmeyenler için kullandıkları metaforların: “Muhtaç olan, zararlı olan, başaramayan, üstesinden gelemeyen, bilgisiz olan” kategorileri altında toplanabilmesi öğrencilerin okuma yazma bilmeyen insanlara karşı olumsuz düşünelere sahip olduğunu göstermektedir.

5.1.1.6. Öğrencilerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma için canlı (kelebek, çiçek, insan, çocuk vs.) ve cansız metaforlar (kitap, araba, gazete vs.) kullanmaktadırlar.

2. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri, okuma yazma ile ilgili metaforlarının öğrenme, ders araç-gereçleri, derste yaşadıkları ve insanları mutlu eden varlıklar gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

5.1.2. Ebeveynlerden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.2.1. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynler, okuma yazmayı hayatlarında değişiklikler meydana getirebilecek (kültürlenmek, bilgi sahibi olmak, cahillikten kurtulmak, vs.) etkinlik olarak görmektedirler.
2. Ebeveynler, geçmişte okuma yazmanın zor şartlarda, imkânsızlıklar içinde ve dini mekânlarda öğretildiğini düşünmektedirler.
3. Ebeveynler, okuma yazmanın gelecekte daha teknolojik ortamlarda ve yabancı bir dille öğretileceğini ve gelecekte öğretim süresinin de uzatılacağını düşünmektedirler.
4. Ebeveynler, gerek duydukları zamanlarda günlük ihtiyaçlarını karşılamak için okumaktadırlar.
5. Ebeveynler; okumayı okuduğu materyale, yaptığı dile, amacına ve ses tonuna göre çeşitlendirmektedirler.
6. Ebeveynler, yazma eylemini; yazının biçimine, estetik duruşuna, yazılan dile, yazma eylemini yaptığı materyale, yazma eylemini yaptığı zamana göre çeşitlendirmektedirler.
7. Ebeveynler, okuma yazma bilmeyenleri; kendi başlarına işlerini göremeyenler, özgür hareket edemeyenler, gündelik işlerinin üstesinden gelemeyenler, başkalarına muhtaç olanlar olarak görmektedirler. Ebeveynler okuma yazma bilmeyenler için olumsuz düşünce içerisindedirler.

8. Ebeveynler, okuma yazmanın; bilgi, kültür, anlayış vs. gibi olumlu özellikler kazandıracağını düşünmektedirler.

9. Ebeveynler, sosyal bir insan olmak, düşünce ufğunun genişletmek ve gündelik hayattaki işlerini kolaylaştırmak için okuma yazmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler.

10. Ebeveynler, okuma yazmanın olumsuz aracılık yaparak kötü şeylere yol açabileceğini düşünmektedirler.

11. Ebeveynlerin okuma yazma sırasında herhangi bir problemle karşılaştıklarında (harf unutma) problemi kendi başlarına çözmeye eğilimde oldukları, okuma sırasında çağrışım kurarak anlam bütünlüğü yakalamaya çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

12. Ebeveynler, okuma sırasında karşılaştıkları yabancı kelimelere, yazının anlaşılabilir olmasına ve okuma yazma eyleminin yapıldığı mekândaki gürültüye sinirlenmektedirler.

13. Ebeveynler, okuma yazma öğretimini akıcı ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirememekten korkmaktadırlar. Bazı ebeveynler okuma yazma öğretiminde öğretmenlerinin kendilerine uyguladıkları şiddeti unutamamışlardır.

5.1.2.2. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynlerin okuma yazma esnasında; yanlarında birilerinin olmasından, işlerine karışılmasından, rahatsız edilmekten, okuma yazma materyallerinin zarar görmesinden hoşlanmamakla birlikte okurken yorulduğu yazılara (el yazısı, küçük puntolu yazılar) da sinirlenmektedirler. Ayrıca ebeveynler okuma yazma sırasında sinirlendiklerinde veya hoşnut olmadıkları durumlarla karşılaştıklarında okuduğu materyali anlayamamaktadırlar.

2. Ebeveynler, okuma yazma sırasında okuma eylemini akıcı bir şekilde yapamamaktan, okuduğunu anlayamamaktan, okurken şaşkırmaktan ve bu olumsuz davranışlar sonucunda başaramamaktan ve şiddete maruz kalmaktan korkmaktadırlar.

3. Ebeveynler, okuma yazma bilmeyen insanları talihsiz olarak nitelendirmektedirler; fakat okuma yazma öğrenerek kendilerini geliştirebileceklerini, okuma yazma bilmeyen bireylerin okuma yazma öğrendikleri takdirde bir takım olumsuzlukların üstesinden gelebileceklerini de düşünmektedirler.

4. Bazı ebeveynler, okuma yazma yapan bireyin okuma yazmayı kendi sorumluluğu olarak görmesi ve rekabet ortamının oluşmaması için okuma yazma öğretiminde ödülden yana değildirler. Bazı ebeveynler de ödülün, okuma yazma öğretiminde olumlu davranışlar sonucunda veya bir davranışın daha etkili bir şekilde meydana gelmesi için, verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

5. Ebeveynlerin, okuma yazma öğretiminde ödül ve cezadan bekledikleri; olumsuz davranışların kaybolması ve yerini olumlu davranışlara bırakmasıdır. Ebeveynler okuma yazma öğretiminde ödül ve cezayla ulaşılması gereken amacı (olumlu davranışlar) bir olarak görmektedirler.

6. Ebeveynler, okuma yazmanın insan ilişkilerini düzenleyebileceğini, kişisel ve toplumsal gelişime katkıda bulunacağını düşünmektedirler.

7. Ebeveynler- okuma yazma öğrenmekle günlük hayattaki birçok şeyin yoluna gireceğini, günlük hayattaki zorlukların aşılabileceğini, karşılaşılan olumsuzlukların okuma yazmayla birlikte ortadan kalkacağını düşünmektedirler.

5.1.2.3. Ebeveynlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynler, okuma yazma bilen kişilerin olmadığı şehirde olacakları sosyokültürel ihtiyaçları karşılayamaz duruma gelmekle tasvir etmektedirler.
2. Ebeveynler; okuma yazmayı, bilgilenmenin ve sosyokültürel gelişmenin bir parçası olarak görmektedirler.
3. Ebeveynler, okuma yazma bilen kişilerin dış görünüşlerinin okuma yazma bilmeyen kişilerden farklı olduğuna inanmaktadır.
4. Ebeveynler, herkesin okuma yazma bilmesiyle birlikte bir takım olumsuzlukların da yaşanabileceğini (göç, farklılığın bitmesi, çelişkili bir ortam, çokbilmişlik, vs.) düşünmektedirler.

5.1.2.4. Ebeveynlerin Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynler, okuma yazmanın topluma olumlu katkıları olacağını ve ideal bir sosyal yaşamın oluşmasında okuma yazmanın önemli katkıları olacağını savunmaktadırlar.
2. Ebeveynler, okuma yazmanın topluma daha insancıl özellikleri (Saygı, anlayış, barış, vs.) kazandıracağı düşünmektedirler.
3. Ebeveynler, okuma yazma için bireylere kazandıracağını düşündükleri eylemleri ve sosyal yaşamlarında oynadıkları oyunların isimlerini kullanmaktadırlar.

5.1.2.5. Ebeveynlerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynler, okuma yazmayı; ihtiyaç, bilgilendirici-yol gösterici, yönlendirici-biçimlendirici, geliştirici, yarar sağlayıcı, farkındalık sağlayıcı, yaşam için gereklilik, bir araya getirici, eğlendirici olarak görmektedirler.

2. Ebeveynler, okuma yazmanın insanları sosyal ilişkiler açısından geliştireceğine böylelikle topluma uyum sağlayabilen bireyler (sindirim sistemi) haline getireceğine inanmaktadırlar.

3. Ebeveynler, okuma yazmanın insanları farklı kılacağına (yıldız, güneş) inanmaktadırlar.

4. Ebeveynler, okuma-yazmanın insanın kişiliğinin oluşmasında önemli bir araç olduğunu, doğru şekilde kullanıldığında olumlu sonuçlar doğuracağı aksi takdirde olumsuzluklarında nedeni olabileceğini düşünmektedirler. Ebeveynler kullandıkları “Yemek yeme, adam olma, insanlık, ileri görüşlü ve Atatürk” metaforlarıyla okuma yazmayla birlikte bireylerin olumlu eylemler sergileyebileceğine dikkat çekerken, “yol ve su” metaforlarıyla okuma yazmanın olumsuz eylemlere de neden olabileceğine, insanların yanlış yönlendirilebileceğine dikkat çekmektedirler.

5. Ebeveynler, okuma yazma bilen insanlara (Yararlı olan, yol gösterici olan, gelişen olan, bilgilendirici olan, üstünlük kuran olan, öz güveni olan, ideal insan olan) karşı olumlu düşünceler içersindedirler.

6. Ebeveynler, okuma yazma bilen bireylerin çevrelerine güzellikler getireceğini, bilgili olmanın kişiyi iyiliğe yönelteceğini, bilgili olmak içinde okuma yazmanın bilinmesi gerektiğini ayrıca okuma yazma bilen insanlardan yararlanılması (açık bir bilgisayar) gerektiğini düşünmektedirler.

7. Ebeveynler, okuma-yazmayla birlikte bireylerin, yaşamda karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek için kendilerinde güç bulacaklarını, hak ve sorumluluklarını bilen bireyler (Cesaretli biri, kendine güvenen bir insan) konumuna geleceklerini düşünmektedirler.

8. Ebeveynler, okuma yazma bilen bireyleri toplumsal gelişmeye ışık tutanlar (Işık, lamba, aydınlık, aydın, güneş) olarak görmektedirler.

9. Ebeveynler, okuma yazma bilmeyenleri: “Faydasız, zararlı, bilgisiz, bugünü yaşayan, geri görüşlü, gelişimi durmuş, durağan, değersiz, muhtaç” metafor kategorileriyle nitelemişlerdir. Kullanılan metaforların bu kategoriler altında toplanabilmesi ebeveynlerin okuma yazma bilmeyenleri ortak şekilde algıladıklarını, okuma yazma bilmeyen bireylere karşı olumsuz metaforlar kullandıklarını okuma yazma bilmeyenlere karşı olumsuz düşünceler içinde olduklarını göstermektedir.

10. Ebeveynler, okuma-yazma bilmeyen insanları topluma ve kendisine faydası olmayan kişiler (Meyvesiz ağaç, kurumuş bir pınar, kökleri kurumuş bir ağaç, solmuş bir çiçek, sönmüş mum, çöl, verimsiz toprak, taş, mağara adamı) ve birçok konuda başka kişilere bağımlı olarak yaşamlarını sürdürenler (ayaklı valiz, bozuk itmeden gitmeyen araba) olarak görmektedirler.

11. Ebeveynler, okuma-yazma bilmeyen insanları toplum içerisinde geri kalmış, toplumun gelişmesini engelleyen, topluma fayda sağlamadığı gibi topluma zarar veren kişiler (Gerici, zehir, kötü insan) olarak görmektedirler.

5.1.2.6. Ebeveynlerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Ebeveynler, okuma yazma için hem canlı (Tohum, koyun, vs.) hem de cansız (Buzdolabı, bilgisayar, vs.) metaforlar kullanmışlardır.

2. Ebeveynler, okuma yazmanın topluma insani özellikler kazandıracağını ve aydınlık getireceğini düşünmektedirler.

3. Ebeveynler; okuma yazmaya, okuma yazma bilen insanlara karşı olumlu düşünceler içersindeyken okuma yazma bilmeyenlere karşı olumsuz düşünceler içersindedirler.

4. Ebeveynler, okuma-yazma bilmenin kişiyi sosyalleştireceğini, onu toplum içerisinde sözüne güvenilir bir birey haline getireceğini, okuma yazmanın sosyal anlamda farkındalık sağlayacağını düşünmektedirler.

5.1.3. Öğretmenlerden Elde Edilen Sonuçlar

5.1.3.1. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Genel Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazmayı sosyokültürel gelişimin öncüsü olarak görmektedirler.

2. Öğretmenler, geçmişte okuma yazmanın zor şartlarda, bir öğreticinin yardımıyla öğrenildiğini düşünmektedirler.

3. Öğretmenler, gelecekte okuma yazma öğrenmenin bir ihtiyaç olacağını, teknolojinin gelecekte okuma yazmayı etkileyeceğini ve okuma yazma öğretiminin gelecekte bireyselleşeceğini düşünmektedirler.

4. Öğretmenler; günlük yaşamlarında karşılaştıkları materyalleri okumaktadırlar.

5. Öğretmenler, okuma eylemini okunan materyale göre, okuma eyleminin nasıl yapıldığına göre, okuma eylemi sırasındaki zihinsel aktiviteye göre

çeşitlendirmektedirler ve öğretmenlerin çok az bir kısmı okumanın çeşitlerinden (sesli okuma, sessiz okuma) haberdardır.

6. Öğretmenler, yazma eylemini estetik görünüşe, yazma eylemin başlama yönüne ve yapılaş amacına göre çeşitlendirmektedirler.

7. Öğretmenler, okuma yazma bilmeyen bireylerin sosyal yaşama dair farkındalıklarını düşük ya da hiç olmadığını düşünmektedirler ve bu insanları muhtaç olarak görmektedirler.

8. Öğretmenler, okuma yazmayla birlikte; sosyal hayatta yer almaya başladıklarını, öz güven duygularının arttığını, bir takım şeylerin üstesinden gelebilmeye başladıklarını ve toplumda üretici olmaya başladıklarını düşünmektedirler.

9. Öğretmenler, okuma yazmanın olumsuz aracılık özelliği olabileceğini, bu nedenle bazı olumsuz davranışlara zemin hazırlayabileceğini düşünmektedirler.

10. Öğretmenler, okuma yazma sırasında herhangi bir zorlukla (harf unuttukları zaman) karşılaştığında onun üzerine gitmekte ve çeşitli çözüm yolları (çağırışım kurma, herhangi materyalden yararlanma) geliştirmektedirler.

11. Öğretmenler, okuma yazma sırasında; ortamdaki gürültüden, onları fiziksel olarak yoran sebeplerden, anlaşılması zor olan yazılardan, gereksiz ve yanlış bilgilerden rahatsız olmaktadır.

12. Öğretmelerin okuma yazma sırasında herhangi bir korku hissetmemekle birlikte, okuduğunu anlayamamaktan çekindikleri görülmüştür.

13. Öğretmenler, okuma yazma öğretiminde rekabetin olmasını gerektiğini savunmaktadır.

14. Öğretmenler, okuma yazma öğretiminde verimliliğin artması için ödülü savunmaktadırlar.

15. Bazı öğretmenler, okuma yazma öğretimi sırasında cezanın olmamasını savunurlarken bazı öğretmenler de olumlu davranış biçimlerini ortaya çıkarmak, olumsuz davranışları biçimlendirmek için cezanın olmasını gerektiğini savunmaktadırlar.

16. Öğretmenler, okuma yazmayı sosyal yaşamın bir gerekliliği ve insanların hayata bakış açısını genişletmek için gerek duyulan bir araç olarak görmektedirler.

17. Öğretmenler, okuma yazmanın hem olumlu hem de olumsuz aracılık yaparak olumsuz işlerde kullanılabileceğini, bilgi edinmenin sonu olmadığı gibi okuma yazmanın da sonunun olmadığını düşünmektedirler.

5.1.3.2. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazmanın geçmişte zor şartlar altında, bir öğreticiyle (modelle) öğretildiğini, gelecekte ise okuma yazma öğretiminin teknolojik ortamlarda ve bireyselleştirilmiş bir şekilde öğretileceği düşünmektedirler.

2. Okuma yazma öğretiminde öğretmenler, ödül ve cezadan farklı yöntemler olmasına rağmen olumlu sonuçları beklemektedirler.

3. Öğretmenler, okuma yazma bilmeyen insanların bir takım olumsuzluklarla karşılaşabileceklerini, bu olumsuzlukların öğretmenlerin yardımlarıyla aşılabileceğini düşünmektedirler.

4. Öğretmenler, okuma yazma yaparken; yorucu, açık ve net olmayan yazılara, anlamını bilmediği kelimelere vs. durumlara sinirlenmektedirler ve okuma yazma yaparken anlamadığı konulardan da korkmaktadırlar.

5.1.3.3. Öğretmenlerin Okuma Yazma Kavramıyla İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazmayı sosyal yaşamda ben de varım diyebilmek ve yaşamdan tat alabilmek için gerekli bir etkinlik olarak görmektedirler.
2. Öğretmenler, okuma yazma bilen bireylerin hal ve hareketlerinin (Yüz ifadesi, bakışları) bilmeyenlere göre farklı olacağını düşünmektedirler.
3. Öğretmenler, okuma yazmayla birlikte insanların hayatlarında birçok şeyin olumlu olacağı düşüncesinde oldukları, sosyokültürel birlikteliğin artacağına inandıkları, toplumsal olarak kalkınmanın olacağını savundukları görülmüştür.
4. Öğretmenler, okuma yazma öğretiminde oyunun dikkat çekmede ve öğrenciyi güdüleme de önemli bir yeri olduğunu farkındadırlar.
5. Öğretmenler, okuma yazmayı toplumsal düzenin sağlanmasında ve sosyal ve kültürel alanda gelişmek için gerekli olan bir etkinlik olarak görmektedirler.
6. Öğretmenler, okuma yazmadan yoksunluk halinde yanlış öğrenmelerin olacağına inanmaktadırlar.
7. Öğretmenler, okuma yazmayı öğrenmenin ön koşulu olarak görmektedirler.
8. Öğretmenler; okuma yazmanın bilgili insan olmada, çevresine yararlı bir birey haline gelmede önemli bir yeri olduğuna inanmaktadırlar.

5.1.3.4. Öğretmenlerin Okuma Yazma İle İlgili Yaşama Dönük Düşüncelerinden Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazmanın toplumda sevgi, saygıyı ve kültürlü insan sayısını artıracakı düşünmektedirler.
2. Öğretmenler, okuma yazmayı sosyal yaşamın düzenleyicisi olarak görmektedirler.
3. Öğretmenler, toplumun okuma yazma bilmemesi durumunda birçok olumsuzlukların ortaya çıkabileceğini ve toplumsal gelişimi olumsuz etkileyebileceğini düşünmektedirler.

5.1.3.5. Öğretmenlerin Okuma Yazma Metaforlarından Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazmayı “Eğlendiricilik (keyif), yol göstericilik (pusula, yıldız), ihtiyaç (su), geliştiricilik (tohum, bebek), değişmezlik (Çam ağacı: önemini kaybetmeyen)” olarak görmektedirler. Öğretmenlerin kullandıkları metaforların bu özelliklerde gruplanabilmesi, öğretmenlerin okuma yazmaya karşı ortak görüşlerinin olduğunu göstermektedir.
2. Öğretmenler, okuma yazmayı, toplum yaşamı için olmazsa olmazlardan (su, yemek yeme) olarak görmektedirler.
3. Öğretmenler okuma yazma bilenleri “Yol gösterici olan (güneş, mum, elinde pusulası olan bir gezgin), yarar sağlayıcı olan (meyve veren bir ağaç, işleyen bir makine, dallanıp budaklanan bir ağaç), farkındalık sağlayıcı olan (görünenin ötesini gören varlık, hayatı anlayabilen biri) olarak nitelemektedirler. Bu durum öğretmenlerin okuma yazma bilenlere karşı olumlu metaforlar geliştirdiklerini göstermektedir.

4. Öğretmenler, okuma yazma bilmeyenlere; “yönlendirilebilir olan (kör, kütük), ileriye göremeyen (siyah), muhtaç olan (saksıda su bekleyen çiçek), gelişimi durmuş olan (çıkılmaz sokak), tat alamayan (duyu organları olan ama kullanamayan biri), işe yaramayan (ot)” gibi olumsuz özellikler yüklemektedirler.

5.1.3.6. Öğretmenlerin Okuma Yazma İçin Kullandıkları Metaforlardan Oluşturulan Kavram Haritasından Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenler, okuma yazma bilmemeyi vasıfsızlık olarak görmektedirler.
2. Öğretmenlerin okuma yazmaya karşı geliştirdikleri metaforlar, onların geçmişte öğrenim gördüğü okul sıralarında edindikleri tecrübeleriyle ve toplum hayatına okuma yazmanın getirdikleri veya getireceğine inandıklarıyla şekillenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

1. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri için hazırlanacak etkinliklerde onların yoğunlaştıkları düşünce, kavram ve metaforlar dikkate alınmalı, okuma yazma daha ilgi çekici hale getirilmelidir.
2. İlköğretim öğrencilerinin etkilendiği geleneksel form ve yargıların olduğu ortamlar gözden geçirilmeli, onların ortak yaşantı ve öğrenme alanlarında daha bilimsel form ve yargılardan hareket edilmeye çalışılmalı, ön yargılı tutum ve bakış açılarından uzaklaşmaları sağlanmalıdır.
3. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin buldukları her ortamdaki yazıları okuma eğiliminde olduklarından, onların öğrenme ortamlarında okuyacakları daha fazla materyal bulundurulmasına gayret edilmelidir.
4. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma eylemini gerçekleştirirken tercih ettikleri yöntemlere dikkat edilmeli ve öğrenme ortamları bu yöntemler dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

5. İlköğretim birinci sınıf öğrencileri için hazırlanan etkinliklerde, okuma yazmaya ilişkin oluşturdukları kavram yanılgılarının ortadan kaldırılmasına dikkat edilmelidir.

6. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma eylemini gerçekleştirirken karşılaştıkları engelleri (ceza ve şiddet gibi) ortadan kaldırmaya yönelik önlemler alınmalıdır.

7. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okuma yazmaya ilişkin düşünceleri, kurdukları olumlu ya da olumsuz metaforlar dikkatlice incelenmeli, gelecekte hazırlanacak okuma yazma öğretim programlarında ihtiyaç analizi verisi olarak kullanılmalıdır.

8. Öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler için okuma yazmanın sosyo-kültürel özellikleri açısından, bilgilendirici ve genel kültür amaçlı eğitimler düzenlenmeli, okuma yazma bilmemeye yönelik kullanılan olumsuz metaforların iyileştirilmesi sağlanmalı, okuduğunu anlayamamaya dönük gerginliklerin azaltılması için çabalanmalıdır.

9. Öğretmenlerin okuma yazmaya ilişkin gelecek beklentilerinden öğrenci ve ebeveyn gruplarının yararlanmasını sağlayacak eğitim ortamları yaratılmalıdır.

10. Okuma yazma öğretiminde öğretmenler, sadece kılavuz kitaplardan yararlanmamalı öğrencilerin ve ebeveynlerin okuma yazma konusundaki düşüncelerini de dikkate almalıdırlar.

11. Öğretmenlerin okuma yazma öğretimine başlamadan önce bölgenin durumunu, öğrenci ve ebeveynlerin beklentilerini araştırarak ders planını buna göre şekillendirmesi öğrenci ve ebeveynlerin okuma yazmaya karşı olumlu metafor geliştirmelerini sağlayabilir.

12. Bu tür araştırmalar periyodik aralıklarla yapılmalı ve okuma yazmaya yüklenen anlamların değişip değişmediği incelenmelidir.

5.3. TARTIşMA

Öğrenciler okul sıralarına gelirken o zamana kadar ki çevreleriyle ve aileleriyle olan etkileşimleri ve kendi gözlemleri sonucunda edindikleri tecrübelerini de okul sıralarına getirirler. Bu tecrübeleri sayesinde okuma yazma hakkında kişisel tutum geliştirirler. Bu tutumları okul sıralarında ya değişikliğe uğrar ya da güçlenerek devam eder. Bu açıdan öğrencilerin “okuma-yazma” kavramına ilişkin geliştirdikleri algıları ortaya çıkarmak ve irdelemek için; onların bir ömür boyu etkileşim içinde olacakları ebeveynlerinin ve onlara ilkokuma yazmayı öğreten öğretmenlerinin de “okuma yazma” kavramına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak ve irdelemek, konunun bütününe görme açısından büyük önem arz etmektedir.

Öğrencilerin “okuma-yazma” ile ilgili düşünceleri okul, ders araç-gereçleri ve ders etkinliklerinde yoğunlaşırken, öğretmenler ve ebeveynler daha çok, okuma yazmanın kişisel ve toplumsal katkılarına yoğunlaşmışlardır. Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını okulda geçirmelerinden, ebeveynlerin ve öğretmenlerin toplumsal konularla daha çok meşgul olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler geçmişte okuma yazmanın zor şartlarda yapıldığına dair ortak görüş içindedirler. Ayrıca gelecekte okuma yazma öğretiminin daha teknolojik ortamlarda olacağı hususunda da hem fikirdirler. Ancak öğrencilerin gelecek ve okuma yazma arasında ilişki kurarken dini öğelerden etkilendikleri görülmüştür. Bu durumun ebeveynlerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin geçmişte okuma yazmanın zor şartlarda olduğunu düşünmesi, ebeveynlerinden duyma bilgilerden kaynaklandığı; ebeveynlerin ve öğretmenlerin ise yaşamsal tecrübelerinden böyle bir kanıya vardıkları biçiminde yorumlanabilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler okuma ve yazma eylemlerini çeşitlendirirken benzer şekillerde çeşitlendirmişlerdir. Bu durumun öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma ve yazma eylemlerini gerçekleştirme biçimlerinin benzer olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler okuma yazma bilmeyen bireyleri muhtaç olarak görmektedirler. Öğrencilerde böyle bir düşüncenin oluşmasında ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun ebeveynlerin ve öğretmenlerin öğrencileri okul hayatına motive etmek için; “okumazsan olumsuz durumlarla karşı karşıya kalırsın” gibi sözlerle korkutmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma yazma bilmeme durumunu olumsuzlukla niteledikleri, okuma yazma bilmeyen insanların kişilikleri için de bu olumsuz nitelermeleri genelledikleri görülmüştür.

Öğrenciler, okuma yazmanın insanlara kazandıracığını düşündükleri özellikleri daha somut (meslek sahibi olma) ifade ederken ebeveynler ve öğretmenler soyut olarak (kültürlenme, anlayış, vb.) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, ebeveynlerini ve öğretmenlerini model alarak onlar gibi olma (mesleği olan) isteğinden; ebeveynlerin ve öğretmenlerin ise topluma örnek bir insan olabilmek için okuma yazmanın şart olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler okuma yazmanın olumsuz aracılık yapabileceği konusunda hem fikirdirler. Böyle bir düşüncenin oluşmasında olumsuz davranışlarla bu davranışları sergileyen insanların okuma yazma bilmeleri arasında ilişki kurdukları ve bu olumsuz davranışları okuma yazmaya itham ettikleri biçiminde yorumlanabilir.

Öğrenciler ve ebeveynler okuma eylemini akıcı ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirememekten korkmaktadırlar. Öğrencilerde bu durumun, okuma eylemini akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapamadıklarında ebeveynleri veya öğretmenleri tarafından şiddete maruz kalacakları korkusundan kaynaklandığı, ebeveynlerde ise geçmişte

öğretmenleri tarafından uygulanan şiddeti unutamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler içinde, okuma yazma öğretiminde ödülün de cezanın da olmasını savunanlar vardır. Fakat öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma yazma öğretiminde ödül ve cezadan beklentileri olumsuz davranışlardan, olumlu davranış biçimleri oluşturmaktır. Bu durum öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma yazma öğrenimi sırasında ortaya çıkabilecek olan aksaklıkları ödül ve ceza ile olumlu yönde biçimlendirebilecekleri düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler kişisel gelişim için okuma yazmanın şart olduğunu düşünmektedirler. Ancak ebeveynler toplumda herkesin okuma yazma bilmesiyle birlikte bir takım olumsuzlukların da ortaya çıkabileceğini düşünmektedirler. Bu durum herkes için okuma yazmanın şart olmadığı düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Karşıt bir görüş olarak da, farklı mesleklerde olsalar bile herkesin okuma yazma bilmesinin ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü okuma yazma her bireyin kişisel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için (kimseye bağlı olmaksızın) gereklidir.

Öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler okuma yazma için olumlu metaforlar kullanmışlardır. Oluşturulan metafor kategorilerinin benzer oluşu dikkat çekicidir. Buradan öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin okuma yazmayı benzer şekilde algıladıkları ve birbirleriyle etkileşim içinde oldukları söylenebilir. Aynı durum okuma yazma bilen bireyler ve okuma yazma bilmeyen bireyler için kullandıkları metaforlar için de geçerlidir.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları metaforların; öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin “okuma-yazma” kavramına ilişkin algılarının ortaya konulması açısından güçlü birer araç olarak kullanılabilmesine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kullandıkları olumlu ve olumsuz metaforlar ve düşünceler, gelecekte hazırlanacak olan okuma yazma öğretim programlarının hazırlanmasında ihtiyaç analizi verisi olarak kullanılabilir. Bu açıdan

öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin “okuma-yazma” kavramı hakkında düşüncelerini ortaya çıkaran daha bir çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Belki o zaman neden az okuyan bir toplum olduğumuza dair cevaplar alınabilir.

6. KAYNAKÇA

- Açar, B. (2007). Öğrencilerin Kuvvet Konusundaki Başarılarının Kavram Haritası İle Ölçülmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akira, U. & Taeko, W. & Noriko, H. & Masato, K. & Naoko, S. (2009). Relationship Between Reading/Writing Skills and Cognitive Abilities Among Japanese Primary-School Children: Normal Readers Versus Poor Readers (Dyslexics), *Reading & Writing*, 22 (7): 755-789.
- Akyol, H. (2001). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2003). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2007). "Okuma", Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi, (s: 15-48, 2. Bölüm İçinde), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Akşehirli, S. (2006). Çağdaş Metafor Teorisi, <http://www.EgeEdebiyat.Org/Docs/257.Doc> Adresinden 30/03/2009 Tarihinde Erişildi.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi, *Milli Eğitim*, 35 (171): 100-108.

- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (1999). Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers and Parents from Four Selected School (in Ankara), Unpublished Doctoral Dissertations, Middle East Technical University, Department of Educational Sciences, Ankara.
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Beşkardeş, S. (2007). Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Sisteminin Uygulanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Beydoğan, H. Ö. (2009). Okuma-Anlama Sürecinde İŖe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler, Milli Eğitim, 38 (181): 65-81.
- Bilir, A. (2005). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk okuma Yazma Öğretimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38 (1): 87-100.
- BölükbaŖ, F. (2006). Öğrencilerin Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 31 (333): 32-39.

- Canbolat, S. (2008). Fen ve Teknoloji Dersinde Kavram Haritası Kullanmanın Öğrencilerin Başarıları ve Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2000). İlkokuma Yazma Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (4): 693–712.
- Clarcken, R. H. (1997). Five Metaphors for educators, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 24-28 March, Chicago.
- Çalışkan, M. & Sünbül, A. M. (2008). İlköğretim İkinci Sınıftaki Okuma Yazman Bilmeyen Öğrencilere Yönelik Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişimine Etkisi, Milli Eğitim Dergisi, 180: 195-201.
- Çaycı, B. & Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (4), 437-456.
- Çelenk, S. (1999). İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi, Artım Yayınları, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, İlköğretim-Online, 2 (2): 28–34.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma Yazma Öğretiminde Kuluçka Dönemi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36 (1-2): 75-80.
- Çelenk, S. (2004). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çelenk, S. (2006). Etkinlik Temelli İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Çelenk, S. (2008). “Türkçe Öğretiminde Yararlanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri”, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008), Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler (s: 17–48, 2. Bölüm İçinde) Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21: 269–283.
- Çoklar, A. N. & Vural, L. & Yüksel, İ. (2010). Bilgisayar Mühendisliği ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Mecazlar, Kuramsal Eğitimbilim, 3 (1): 1-28.
- Demirel, Ö. (1995). Türkçe Programı ve Öğretimi, Usem Yayınları, Ankara.
- Draaisma, D. (2007). Bellek Metaforları, Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi, Çev: Gürol Koca, Metis Bilim Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, M. & Ok, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Ürün Seçki Dosyaları İle İlgili Kullandıkları Mecazlar, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s: 282-287), (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt: 1, Tokat.
- Erdoğan, T & Gök, B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Teknoloji Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir.
- Erginer, E. (2006). Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme, Pegema Yayınları, Ankara.
- Erginer, E. (2008). “Okuma Eğitiminde Hedefler Sorunu”, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008), Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler, (s: 49–68, 3. Bölüm İçinde), Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.

- Erginer, E. & Erginer, A. (2009). "The Metaphors About the Turkish Education System Used by the University Students in Turkey.", II. International Congress of European Turks (ICET), Antwerp, Belgium
- Erginer, A. (2009). "The Metaphors About The European Education Systems Used by the University Students in Turkey.", II. International Congress of European Turks (ICET), Antwerp, Belgium.
- Fraser, D. (2000). "Sin, Hope and Optimism in Children's Metaphors" AARE Conference in Sidney Australia, 4-7 December.
- Gambell, T. J. (1977). Simile and Metafor Production in Children's Oral Language, Alberta University.
- Gradin, S. L. (1989). English Studies and the Metaphors We Lived by, Paper Presented at the Annual Meeting Conferance on College Composition and Communication, Seattle, WA (Eric Document Reproduction Service No. ED306574).
- Gertrude, H. (1963). Early Writing as an Aid to Reading, Education Digest, 28 (7): 42-44.
- Girmen, P. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gönen, M. (2004). Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı (s: 59-96) İçinde. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Gül, E. D. & Bal, S.(2006). Anasınıfı Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bakış Açıları, Sınıf İçi Kullanılan Materyal ve Etkinlikler

ile Çocukların Okuma Yazmaya İlgilerinin İncelenmesi, Çocuk Gelişimi Dergisi, 1 (2): 33-51.

Güleryüz, H. (2002). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Güneş, F. (2007). Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Hızlan, D. (2004). Okuma ve Okutma Kültürü. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı (s: 53-55) İçinde. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Hoffman, K., D., & Kretovcis, M, A. (2004). “Students as Partial Employees: A Metaphor for the Student-Institution Interaction”, Innovative Higher Education, 29 (2): 103-120.

İşeri, K. (2008). “Yazma Eğitimi”, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008), Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler (s:129–158, 5. Bölüm İçinde), Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.

John B. & Gail D. H. (2009). Credibly Assessing Reading and Writing Abilities for Both Elementary Student and Program, Assessing Writing, 14: 25–37.

Kaptan, E. (2007). Türkçenin Doğru Kullanımı, Genel Kurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Kara, D. A. & Kürüm, D. (2007). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının “Yaşam Boyu Öğrenme” Kavramına Yükladıkları Anlam, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s: 304-311), (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt: 1, Tokat.

Karasar, N. (2005). Araştırmalarda Rapor Hazırlama, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, K. & Taşdemirci, E. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelenmesi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19: 1–26.

Kerimgil, S. & Meral, E. (2007). *İngilizce Kelimelerin Öğretiminde Etkin Olan Metafor ve Kurgular*, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s: 799-805), (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt: 3, Tokat.

Kessler, A. S. (1991). *Early Childhood Education As Development: Critique of the Metaphor*, *Early Education and Development*, 2 (2): 137-152.

Kıbrıs, İ. (2008). *Okuma ve Yazma Çalışmalarında Şiir Etkinliklerinden Nasıl Yararlanılabilir?*, *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1): 53-66.

Koç, S. & Müftüoğlu, G. (2002). “*Konuşma ve Yazma Öğretimi*” (s:71-80, 5. Ünite İçinde), *Türkçe Öğretimi*, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Korkmaz, B. (2008). “*Okuma Eğitimi*”, Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008), *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler* (s: 69–127, 4. Bölüm İçinde), Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil* (Çev: Gökhan Yavuz Demir), Paradigma Yayıncılık, İstanbul.

- Leino, A. & Drakenberg, M. (1993). Metaphor: an Educational Perspective, Research Bulletin 84, Helsinki.
- Manguel, A. (2004). Okumanın Tarihi (Çev: Füsün Elioğlu.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Mary, C. S. (1954). Influence of Reading and Experience-Writing on Spelling: a Case Study, Elementary School Journal, 54 (8): 456-463.
- MEB. (2005). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar, Ders Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Merdivan, E. (2007). Farklı Metafor Kullanımlarının Hipermetin Öğrenimine Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McCabe, A. (1980). "Memory for Metaphor" Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Hartford.
- Mcgrath, I. (2006). "Using Insights from Teachers' metaphors", Journal of Education for Teaching, 32 (3): 303-317.
- Murat, M. (2007). "Okuma Eğitimi", Bölükbaşı, F. (2007), Türkçe Öğretimi, (s: 99-119, 6. Bölüm İçinde), Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Moreno, R. (2001). Cognitive and Motivational Consequences of Adapting an Agent Metaphor in Multimedia Learning. Do the Benefits Outweigh the Costs? Proceedings of WebNet 2001, (pp. 873-878). Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computers in Education.
- Nalbant, V.M. (2006). Buldan Türkülerinde Metaforlu ve Metonomili Sözcükler, Pamukkale Üniversitesi, Buldan Sempozyumu, Denizli.

Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ezgi Kitap Evi Yayınları, Bursa.

Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

Ocak, G. & Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 293–310.

Oğuz, A. (2005). Öğretmen Eğitim Programlarında Metafor Kullanma, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül, Denizli.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarına Göre Ortaöğretim Öğretmenlerini Temsil Eden Metaforlar, *Milli Eğitim*, 38 (182): 36-57.

Öcal, E. (2007). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilim İnsanı Hakkındaki İmaj ve Görüşlerinin Belirlenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (2006). Environmental Factor in Reading Education, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24: 161-170.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının ‘Coğrafya’ Kavramına Yönelik Metafor Durumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 55-69.

Poulson, L. & Avramidis, E. & Fox, R. & Medwell, J. & Wray, D. (2001). The Theoretical Beliefs of Effective Teachers of Literacy in Primary Schools: an Exploratory Study of Orientations to Reading and Writing, *Research Papers in Education Research Papers in Education*, 16 (3): 271-292.

- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators, *Reflective Practice*, 2 (1): 41-52.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri*, 7 (2): 281:326.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2): 131-155.
- Saban, A & Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6 (2): 461-522.
- Semerci, Ç. (2007). "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış, *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2): 125–140.
- Semerci, Ç. (2007a). Yeni İlköğretim Programındaki "Portfolyo (Ürün) Dosyası" Kavramına İlişkin Metaforlar, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s: 370-381), (Editör: Erginer, E.), Detay Yayıncılık, Cilt: 1, Tokat.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S. & Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Shaw, M, D. & Barry, A. & Mahlios, M. (2008). Pre-service Teachers' metaphors of Teaching in Relation to Literacy Beliefs, *Teachers and Teaching: Theory and Practice* , 14 (1): 35–50.

- Shaw, M. D. & Mahlios, M. (2008). "Pre-service Teachers' metaphors of Teaching and Literacy", *Reading Psychology*, (29): 31–60.
- Siegel, S. L. & Himel, N. (1998). Socioeconomic Status, Age and the Classification of Dyslexics and Poor Readers: The Dangers of Using IQ Scores in the Definition of Reading Disability, *Dyslexia*, 4: 90-104.
- Şengül, M. & Yalçın, K. S. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi, *Milli Eğitim*, 32 (164): 36-59.
- Tamar L. & Tili W. (2006). In their own Words: Understanding Student Conceptions of Writing through their Spontaneous Metaphors in the Science Classroom, *Instructional Science: an International Journal of Learning and Cognition*, 34 (3): 227–278.
- Tamimi, Y. (2005). Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Temizkan, M. & Sallabaş, M.E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (27): 155-176.
- Topal, Y. (2008). "Türkçe Öğretiminde Teknolojik Araç Gereçler ve Materyal Tasarımı", Çelenk, S. ve Tazebay, A. (2008), *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler* (s: 235–276, 9. Bölüm İçinde), Maya Akademi Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tosunoğlu, M. & Aköz, Y. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlk Okuma Yazma Öğretiminde Başarıyı Etkileyen Faktörler, *Milli Eğitim*, 183: 68-80.

- Ünalın, Ő. (2001). Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Vosniadou, S. & Ortony, A. (1986). Testing the Metaphoric Competence of the Young Child: Paraphrase Versus Enactment, *Human Development*, 29: 226-230.
- Yanchao B. & Zaizhu H. & Yumei Z. (2009). Reading Does Not Depend on Writing, Even in Chinese, *Neuropsychologia* 47: 1193–1199.
- Yetkin, D. & Daşcan, Ö. (2006). Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, B. (2004). Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı (s:133-142 İçinde), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırma, http://www.Sgk.Gov.Tr/Sgkshared/Sgk/Kres/Doc/04062008_Makale_02.Pdf Adresinden 18/03/2009 Tarihinde Saat 15:00'te alınmıştır.
- Yılmaz, Z. (2004). Türkçenin Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Bağlamında Okuma Alışkanlığının Kazandırılması, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı (s: 97-107 içinde), Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 3 (1): 87–101.

Woollard, J. (2005). The Implications of the Pedagogic Metaphor for Teacher Education in Computing, *Technology, Pedagogy and Education*, 14 (2):189-204.

7. EKLER

Ek-1 Uygulama İzni.

T.C.
ALMUS KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.60.01.311/ / 7 8
KONU: Çetin KÖKSAL

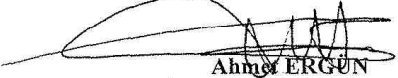
04.06.2009

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

ALMUS

İlçemiz Karadere İlköğretim Okulu Sınıf öğretmeni Çetin KÖKSAL' ın Yüksek Lisans Tezini yapmak üzere İlçemiz İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencileri ve öğretmenleriyle anket yapma isteği ile ilgili dilekçesi ve anket formu ilişikte sunulmuş olup Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde OLUR' larınıza arz ederim.


Ahmet ERGUN
İlçe Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR
04./06/2009

Tolga TOĞAN
Kaymakam

Almus İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Tel no :0356 411-411 3260
E-Posta.60.@ meb.gov.tr.

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

Ek- 2 Uzman Kanısı Formu.

İ.BÖLÜM
ÖĞRENCİLERİN OKUMA YAZMAYA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLARI BULMAYA
YÖNELİK SORULAR

Sorular	Prof.Dr. XX	Prof.Dr. XX	Doç. Dr. XX	Doç. Dr. XY	Yrd.Doç.Dr. XX	Yrd.Doç.Dr. XY	Arş. Gör. XX
Okuma yazma sence ne anlama geliyor?		✓	Okuma yazma deyince ne anlıyorsun?	✓	✓	✓	✓
Okuma yazmanın sence yararı var mıdır?		✓	Vardır. Derse ne olacak? İstenen bu tarz bir cevap mı?	Okuma yazmanın sence ne gibi yararları vardır?	✓	✓	Yani bu soruya faydası yoktur çıkmaz Okuma yazmanın en önemli yararları nelerdir? Bir şey olabilir.
Ne zamana kadar okuyup yazacaksın?		✓	✓	✓	✓	✓	Burada ifade edilen okul anlamında mı, yaşam boyu okumamı anlayamadım? Bana sorarsan ölene kadar derim.
Okuma yazma denildiğinde aklına kim ya da kimler geliyor?		✓	Bu sorunun amacını anlayamadım. Aklıma dedem geliyor derlerse ne olacak?	✓	✓	✓	Biz, kimi ya da kimleri olduğuna karar verelim sadece birisi olsun.
Okuma yazma öğrenmek için kitaplar sence nasıl olmalı?		✓	Okuma yazmaya yüklenen anlamı sadece kitaplarla mı	✓	✓	✓	Sadece kitaplar mı diğer defter, kalem yazı

İki Soru Sorularak Araştırma Yapılmaz.

			sınırlıyorsunuz?				tahtası gibi şeyleri düşünemezler mi?
Okuma yazma kötü şeylere yol açar mı? Nasıl yol açar?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Hadi araştırma yapalım desem okuma yazmadan nasıl yararlanırsın?	✓	Çok ağır bir ifade	✓	✓	✓	✓	Birinci sınıfa da soracağımıza göre bu araştırma kavramını bilip bilmemeleri yâda bu kavramdan ne anladıkları önemli
Çevredekiler İnsanlar nasıl okuyup yazıyorlar?	✓	Kalemle... (istenen cevap böyle bir şey midir?)	✓	✓	✓	✓	✓
Bir ödev yaparken okuma yazmadan nasıl yararlanabiliriz?	✓	Bunlar sanki okuma yazmaya yüklenen anlamlar değil, okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin ifadeler gibi	✓	✓	✓	✓	Ödevi öğretmen veli yapmayacak 1. sınıf öğrencisi de genelde verileni tekrar yazar onun için okuma yazmadan yararlanarak yapacağı ödevler son 2 ayda olur oda

							okula ve sınıfa göre değişir.
Bir öğretmen olsaydın okuma yazmayı öğrencilerine nasıl öğretirdin?		✓		✓	✓	✓	✓
Sence insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlar?		✓		✓	✓	✓	✓
Yıllar sonra sence okuma yazma nasıl öğrenilecek?		✓		✓	✓	✓	✓
Sence insanlar eskiden nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?		✓		✓	✓	✓	✓
Okuma yazma öğrenmek için sınıfının nasıl olmasını istersin?		✓		✓	✓	✓	✓
Okuma yazma ile ilgili sınıfa kurallar koymak istesen hangi kuralları koyarsın?		✓		✓	✓	✓	✓
Okuma yazma öğrenirken okuluna, sınıfına alışmak için sana nasıl yardımcı		✓		✓	✓	✓	✓

olunmalı?							
Hangi ortamlarda okuyup yazmaktan hoşlanırsın?	✓	Okuma yazmadan farklı bir şey midir okuyup yazmak?	✓	✓	✓	✓	
Okuyup yazarken neler hissedersin?	✓	Okuma yazmadan farklı bir şey midir okuyup yazmak?	✓	✓	✓	✓	
Nerelerdeki yazıları okursun?	✓	Üst düzey gibi geldi bana	✓	✓	✓	✓	
Sence okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?	✓		✓	✓	✓	✓	
Sence yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?	✓		✓	✓	✓	✓	
Okuma yazma öğrenmeden önce hiç zorluk yaşadın mı? Bu zorluklar neler?	✓		✓	✓	✓	✓	
Çevrende okuma yazma bilmeyen bir	✓	Çocuklar için ağır bir soru	✓	✓	✓	✓	

büyüğün/birileri var mı? Varsa onunla ilgili neler düşünüyorsun?							
	✓	Okuma yazma ile yaşantıda neler değişti?	✓	✓	✓	✓	✓
	✓	Okuma-yazma öğrenmeden önce yapabildiklerinle öğrendikten sonra yapabildiklerini bana anlatır mısın?	✓	✓	✓	✓	✓

II. BÖLÜM
NEYE BENZETİYORSUNUZ? ŞEKLİNDE İFADE EDİLMİŞ SORULAR

	Prof.Dr. XX	Prof.Dr. XX	Doç. Dr. XX	Doç. Dr. XY	Yrd.Doç.Dr. XX	Yrd.Doç.Dr. XY	Arş. Gör. XX
Okuma yazmayıbenzetiyorum. Çünkü.....		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Okuma yazma bilen bir insan sence neye benzer?		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Okuma yazma bilmeyen bir insan sence neye benzer?		✓	✓	✓	✓	✓	✓
				Ek soru: Bunların dışında neler söylemek istersin?			

III. BÖLÜM
NEDEN? ŞEKLİNDE İFADE EDİLMİŞ SORULAR

BENİM ÖNERİLERİM	Prof.Dr. XX	Prof.Dr. XX	Doç. Dr. XX	Doç. Dr. XY	Yrd.Doç.Dr. XX	Yrd.Doç.Dr. XY	Arş. Gör. XX
Neden okuyup yazıyorsun?		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Okuma yazma ne işine yarayacak, hangi işlerine yarıyor? Neden?		✓	✓	✓	✓	✓	✓
İnsanlar neden okuyup yazarlar?		✓	Çok soyut!!!	✓	✓	✓	✓
Okuma yazma öğrenirken ödül veya ceza olmalı mı? Neden?		✓	Yönlendirici bir soru	✓	✓	✓	✓
Hangi zamanlarda okuyup yazıyorsun? Neden?		✓	??? gerek var mı?	✓	✓	✓	✓
Okuma yazma için neler kullanıyorsun? Neden?		✓		✓	✓	✓	✓
Okuma yazma öğrenirken ailenin yardımcı olmasını ister misin? Neden?		✓	??? gerek var mı?	✓	✓	✓	✓
Okuma yazmayı sence öğretmenden başka kişilerde öğretebilir mi? Bunlar kimler? Neden?		✓	Çocuğun kafasındaki öğretmen kalıbını mı öğrenmek istiyoruz?	✓	✓	✓	✓

İki Soru Sorularak Araştırma Yapılmaz.

Okuma yazma sence unutulur mu? Nasıl unutulur?		✓	Cevabı bilinen bir soru değil mi?	✓	✓	✓	✓
İnsanlar neden okuma yazma öğreniyorlar?		✓	Cevabı bilinen bir soru değil mi?	✓	✓	✓	✓

Ek- 3 Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı (Görüşme Formu)*

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN,
ÖĞRETMENLERİNİN VE EBEVEYNLERİNİN OKUMA YAZMA
KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ ANLAMLAR**

A. Düşünce Soruları

1. Genel Düşünce Soruları

1. Okuma yazma deyince aklın(ız)a neler geliyor?	
2. Sence/Sizce eskiden insanlar nasıl okuma yazma öğreniyorlardı?	
3. Yıllar sonra insanlar okuma yazmayı sence/sizce nasıl öğrenecekler?	
4. Nerde gördüğün(üz) yazıları okursun(uz)?	
5. Sence/Sizce okumanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?	
6. Sence/Sizce yazmanın çeşitleri var mı? Varsa bunlar neler?	
7. Çevren(iz)de okuma yazma bilmeyen birileri var mı? Varsa onlarla ilgili neler düşünüyorsun(uz)? Onlar için neler yapmak istersin(iz)?	
8. Okuma yazma öğrendikten sonra yaşantın(ız)da neler değişti?	
9. Okuyup yazarak kötü şeyler yapılabilir mi?	
10. Okuyup yazarken sesleri ve harfleri hatırlayamayınca ne yaparsın(ız)?	
11. Okuyup yazarken seni/sizi en çok kızdıran zorlayan şeyler nelerdir?	
12. Okuyup yazarken herhangi bir korku hissediyor musun(uz)? Neden?	
13. Okuma yazma öğrenirken ödül olmalı mı? Niçin?	
14. Okuma yazma öğrenirken ceza olmalı mı? Niçin?	
15. Okuma yazmayı ne için kullanır(sın)ız?	

* Form öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlere paralel olarak ayrı ayrı uygulanmış, bu kısma ortak form şeklinde konulmuştur.

2. Yaşama Dönük Düşünce Soruları

16. Bir şehirde hastalıktan dolayı okuma yazma bilen herkes hayatını kaybederse sence/sizce bu şehirde neler olur?	
17. Acaba okuma yazma yapmazsak neler olur?	
18. Senden/Sizden bir gruptaki kişileri okuma yazma bilenler ve bilmeyenler şeklinde ayırman/ayırmanız istense nasıl ayırırsın/ayırırsınız?"	
19. Bir yer düşün(ün) herkes okuma yazma biliyor, bu yerde yaşam nasıl olurdu?	
20. Okuma yazmanın bir oyun olduğunu düşün(ün), bu oyunun adını ne koyarsın(ız)?	

Metaforik Yapıyı Bulmaya Yönelik Sorular

B. Neye benzetiyorsun? Neden?

21. Okuma yazmayı neye benzetirsin(iz)? Sebebini söyler misin(iz)?	
22. Okuma yazma bilen bir insan sence/sizce neye benzer? Neden?	
23. Okuma yazma bilmeyen bir insan sence/sizce neye benzer? Neden?	

ÖZGEÇMİŞ

Çetin KÖKSAL, 15 Nisan 1983 tarihinde, Uşak ili Sivasslı ilçesinde dünyaya geldi. Orta öğretimini Tokat Gaziosmanpaşa Lisesinde tamamladıktan sonra, 2002 yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2006 yılında aynı üniversiteden mezun oldu ve Tokat/Almus/Karadere İlköğretim Okuluna sınıf öğretmeni olarak atandı. Aynı yıl Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Program Geliştirme bilim dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. 2009 yılında Tokat/Almus/Bakımlı İlköğretim Okuluna tayini çıktı ve halen bu okulda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.