

2005 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NA GÖRE YAPILAN İLK OKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNİN OKUMA BECERİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesiha TOSUNOĞLU*

Nuray TOSUNOĞLU**

Fatih ARSLAN***

ÖZET

Örgün eğitim sürecinde bireyin öğrenmesi gereken temel beceri, ilk okuma ve yazmadır. Bu nedenle ilköğretimde ilk olarak nitelikli ve işlevsel bir okuma ve yazma becerisi kazandırmak hedeflenir. İlk okuma ve yazma becerisinin niteliğini belirleyen hususlardan biri, öğretme yöntemidir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilk okuma ve yazma öğretiminin "ses temelli cümle" yöntemi ve "bitişik eğik yazı" ile yapılmasını öngörmektedir. Ses temelli cümle yönteminin Türkçeyi öğretmede ne kadar etkili olduğu, öğretim süreci sonunda ne kadar başarı elde edildiği bu çalışmanın problemini oluşturmuştur. Çalışmanın amacı, ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma ve yazma öğretimi sonunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi yönünden durumlarını belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda bir alan araştırması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Kırıkkale ili merkez ilçesindeki resmî ilköğretim okullarıdır. Çalışma evreninden rasgele olarak seçilen 100 birinci sınıf öğrencisi ile örneklem grubu oluşturulmuş, veriler bu gruptan toplanmıştır. Okuma becerisinin niteliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan araç ile elde edilen veriler istatistiksel olarak işlenmiş; ulaşılan bulgular yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonunda ilk okuma ve yazma öğrenimlerini tamamlayan öğrencilerin mekanik okuma becerisi kazandıkları, çok yavaş ve heceleyerek okudukları, akıcı okuyamadıkları, yanlış okuma davranışı kabul edilen geri göz dönüşleri yaptıkları ve bazı kelimeleri yanlış okudukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlk okuma ve yazma, okuma becerisi, ses temelli cümle yöntemi, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı.

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Yrd. Doç. Dr.)

** Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi (Arş. Gör. Dr.)

*** Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Arş. Gör.)

**EVALUATING TEACHING FIRST READING AND WRITING DONE
BY PRIMARY SCHOOL TURKISH LESSONS CURRICULUM IN
TERMS OF READING SKILLS**

ABSTRACT

The main skill that a student needs to learn in the process of formal education is first reading and writing. That's why, functional and well-qualified reading and writing in primary school is the main aim to be reached. One of the points that shape the quality of first reading and writing is the method of learning. 2005 Primary School Turkish Lesson Curriculum advises first reading and writing to be taught by the method of "tone based sentence" and "adjoining and italic writing". How tone based sentence method is effective and how much success is gained at the end of this process creates the problem of this action. The aim of the study is to set and evaluate the states of first graders in terms of reading skills at the end of teaching first reading and writing accomplished by the method of "tone based sentence". Related to this study, a survey research has been made. The working population of this research is the formal primary schools around the province of Kırıkkale center district. A sampling group of 100 first grade students, which has been chosen randomly from that area, has been developed and the input data has been collected. Data reached with the help of the tool, prepared to set the quality of reading skills, has been statistically processed; diagnosis attained has been concluded by being evaluated. At the end of the research, it has been confirmed that students who accomplish reading and writing can read mechanically, read slowly and syllabify, cannot read fluently, read some of the words wrongly and turn their eyes, which is accepted to be a misreading behavior.

Key Words: First reading and writing, reading skills, tone based sentence, 2005 Primary School Turkish Lesson Curriculum.

GİRİŞ

Dil, insan kitlelerini millet hâline getiren; kültürü oluşturan ve onu hıfz ederek geleceğe taşıyan; ortak kültür etrafında bir yaşam biçimi oluşturarak anlaşmayı ve iletişimi doğuran; duygu, düşünce, his, hayal ve birikimlerin paylaşılmasını sağlayan araçtır. Bu aracın bireylere kazandırılması, devletlerin önemle üzerinde durduğu bir çalışma ve planlama sahasıdır. Çünkü dil, devletlerin geleceğe taşınmasındaki teminatlardan biridir.

Ülkelerin izlediği eğitim politikalarının başında "bütün vatandaşları resmî dili okuyan ve yazan bireyler yapmak" gelir. Bu amaçla hem örgün hem de yaygın eğitimde resmî dilin öğretimi, bütün eğitim ve öğretim çalışmalarının en başında yer almakta ve diğer eğitim faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır.

Ülkemizde de okuma-yazma öğretimi, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar daima eğitim çalışmalarının en başında yer almıştır. 1928 Harf İnkılabıyla birlikte hem örgün hem de yaygın eğitim yoluyla bütün vatandaşlara okuma yazma öğretme çalışmaları sürdürülmüştür. Cumhuriyetimizin mimarı büyük Atatürk, yeni eğitim çalışmalarının da mimarı olmuş ve okuma-yazma öğretiminin önemini;

“Büyük Türk Milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek gereklidir.” (1928), “Hepimize, bu memleketin bütün vatanını seven yetişkin evlatlarına önemli bir vazife düşüyor; bu vazife, milletimizin tümüyle okuyup yazmak için gösterdiği istek ve arzuya fiilî olarak hizmet ve yardım etmektir. Hepimiz, özel ve toplum hayatımızda rastladığımız okuma yazma bilmeyen erkek, kadın her vatandaşımıza öğretmek için candan arzu göstermeliyiz.” (1928) (Atatürkçülük, MEB, İstanbul, 1998) sözleriyle dile getirmiş ve çeşitli yurt köşelerine yaptığı seyahatlerde okuma yazma öğretme çalışmalarına bizzat katılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan sürede Türkçe ilk okuma yazma öğretimi sorunu tam olarak çözülememiş; bütün gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de nüfus artışı, eğitim hizmetlerinin yetersizliği ve yaygınlaştırılmaması, ekonomik yetersizlikler gibi sebeplerden bütün vatandaşlar Türkçe okur-yazar yapılamamıştır.

İçinde yaşadığımız çağ, bilgi çağı olarak adlandırılmıştır. Bireyin bilgiyi kazanmasının yolu da okuma yazma bilmekten geçmektedir. Çünkü okuma bilgi edinmenin en sağlam, en sistemli, en doğru yoludur.

İlk okuma-yazma, tüm eğitim sisteminin temelini oluşturur. Bu temelin sağlamlığı ve niteliği, bütün hayatı boyunca kişinin hem akademik hem de yaşam başarısını etkiler. Nitelikli ve sağlam bir ilk okuma yazma öğretimi, sadece bireysel başarının anahtarı değildir; aynı zamanda toplumsal bilinçlenmenin; birlik ve beraberliğin; fikir, sanat ve kültürde ilerlemenin de anahtarıdır.

Okuma yazmanın sağlam ve nitelikli olmasını etkileyen faktörlerin başında yöntem gelmektedir. Latin alfabesinin kabulünden itibaren ilk okuma ve yazma öğretiminde takip edilecek yöntemi daima eğitim ve öğretim hizmetlerini yürüten Millî Eğitim Bakanlığı belirlemiştir.

Cumhuriyetten günümüze gelinceye değin harf, ses, sözcük, karma, çözümlenme, cümle yöntemleri kullanılmıştır. 1936 Programı'ndan 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Progra-

mı'na kadar çözümlenmeye dayanan ve daha çok cümle yöntemi adıyla bilinen yöntemle ilk okuma yazma öğretilmiştir. Yaklaşık 70 yıl süren bu öğretim yöntemi, 2004-2005 öğretim yılında pilot illerdeki denemelerden hareketle terk edilmiş; bütün yurtta ve her kademedeki okuma yazma öğretim faaliyetinde "ses temelli cümle yöntemi" kullanılmıştır (Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006: 86-99).

Ses temelli cümle yöntemi, programda şöyle açıklanmaktadır:

"Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde, ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamalı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. İlk okuma-yazma öğretimi, cümlelere kısa sürede ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir.

Okuma ve yazma, ilk okuma-yazma öğretimi boyunca birlikte sürdürülmektedir. Okunan her öge yazılmakta; yazılanlar da okunmaktadır. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır.

Ses Temelli Cümle Yöntemi'ne göre ilk okuma-yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir:

- İlk okuma-yazmaya hazırlık
- İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme
- Sesi hissetme ve tanıma
- Sesi okuma ve yazma
- Sesten, heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- Metin oluşturma
- Okuryazarlığa ulaşma

İlk okuma-yazma çalışmalarında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir." (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar, MEB, Ankara, 2005: 253-255)

Her yöntemin başarılı ve başarısız kabul edilen yönleri vardır. Ses temelli cümle yönteminin de Türkçeyi öğretmede ne kadar etkili olduğu, uygulamalarda ne kadar başarı elde edildiği bilimsel çalışmalarla tespit edilmektedir. Bu çalışmanın amacı da ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk oku-

ma ve yazma öğretimi sonunda birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi yönünden durumlarını belirlemek ve değerlendirmektir. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap olacak veriler üzerinde çalışılmıştır:

- İlk okuma ve yazma öğrenimlerini tamamlayan birinci sınıf öğrencileri okuma becerisi kazanmışlar mı?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencilerinin ortalama okuma hızları nedir?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri, heceleyerek mi okuyorlar?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri (okuma metninde) hangi kelimeleri heceleyerek okuyorlar?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri, kelimeleri doğru okuyorlar mı?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri (okuma metninde) hangi kelimeleri yanlış okuyorlar?
- İlk okuma ve yazma öğrenmiş olan birinci sınıf öğrencileri, okurken geri dönüşler yapıyorlar mı?

1. ARAŞTIRMA MATERYALİ VE YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı' nın öngördüğü ilk okuma ve yazma öğretiminin okuma becerisi yönünden öğretilmede ne kadar etkili olduğunu görebilmek amaçlanmıştır. Çalışma, Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanındaki her türlü bilimsel çalışmaya, Türk dili alanındaki program geliştirme çalışmalarına ve okuma-yazma öğretme uygulamalarına kaynak olması sebebiyle önem taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin, 2005 Türkçe öğretimi programını irdeleyebilmek ve programın uygulamasından doğan aksaklıklara çözüm üretebilmek açısından hem program geliştirme uzmanlarına hem de başta sınıf öğretmenleri olmak üzere bütün okuma-yazma öğretmenlere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırma Deseni

Araştırma, 2006–2007 öğretim yılında ilk okuma ve yazma öğrenimi alan birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerisi yönünden durumlarını belirle-

mek amacıyla yürütülen betimsel amaçlı nicel bir araştırmadır. Çalışmada alan araştırması yapılmıştır.

1.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2006–2007 öğretim yılında Kırıkkale ili resmî ilköğretim okullarında öğrenim gören birinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma evrenini ise Kırıkkale ili merkez ilçesindeki birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma, öğrencilerle bire bir çalışmayı gerektirdiğinden ve veri toplamak için her öğrenciye ortalama 10–15 dakikalık bir süre harcandığından evrende daraltmaya gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme çalışması evreninin %10'u olarak belirlenmiştir. Bu oran betimsel çalışmalar için belirlenmiş minimum örneklem büyüklüğüne karşılık gelmektedir (Arlı ve Nazik, 2001: 77). Kırıkkale Valiliği'nden elde edilen bilgiler ışığında örneklem sayısı yaklaşık 100 olarak bulunmuş ve bu öğrenciler basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

1.4. Verilerin Toplanması

Okuma becerisinin durumunu belirleyecek verileri toplamak için hazırlanan araç, ilköğretim birinci sınıf seviyesine göre bitişik eğik yazıyla basılmış olan "AZİM, Mehmet (2005). Birey ve Toplum, Tomurcuk Yayınları, İstanbul." kaynağından seçilen "Güvercin ve Arkadaşları" adlı hikâyeden alınan 65 kelimelik tahkiyeli bir metindir. Bu metin öğrencilere sesli okutulmuş, araştırılan hususlarla ilgili tespitler okuma esnasında araştırmacı tarafından bir başka nüsha üzerine işaretlenmiş, daha sonra değerlendirilmiştir. Verileri toplayacak araştırmacının konuyla ilgili yeterince donanmış olması gerektiğinden, çalışma öncesi araştırmacılarla ön çalışmalar yapılmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

"Güvercin ve Arkadaşları" adlı hikâyenin okutulması sonucunda elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda frekans dağılımları kullanılarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin demografik özellikleri analiz dışında tutulmuştur.

2. BULGULAR VE YORUM

2.1. Okuma Durumu

Okuma, bir dile ait seslerin yazıya geçirilmiş sembolleriyle oluşturulmuş dil dizgelerini doğru seslendirmek ve bu dizgelerin anlamına ulaşmaktır.

Okuma, bireye verilecek dil öğretiminde kazandırılması gereken dört temel dil becerisinden biridir. Bu becerinin birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretim sürecinde çocuklara kazandırılması gerekir.

Bu çalışmada, öğrencilerin ilk okuma ve yazma öğretim süreci sonunda okuma becerisini kazanıp kazanmadıkları sorgulanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracındaki “Öğrenci size göre okuyor mu?” sorusuna araştırmacının verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Bu sorudaki “okuma” tamamen metni seslendirmek (mekanik okuma) olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin okuma becerisini kazanma durumları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Becerisini Kazanma Durumları

	Frekans	Yüzde
Okuyan	99	99,0
Okuyamayan	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 1’e bakıldığında örneklem grubunun % 99’unun okuma becerisini kazandığı anlaşılmaktadır. Okuyamayan öğrenci sayısı 1, örneklem içindeki oranı % 1’dir. Oran, ses temelli cümle yöntemiyle (mekanik olarak) okuma becerisini kazandırma öğretim faaliyetlerinin başarılı olduğunu göstermektedir.

Okuma becerisi kazanmadaki başarı, birçok sebebe dayandırılmaktadır: Çocuğun okula başlamadan önceki görsel hazır bulunuşluğu, çevreden gelen okumaya yönelik uyarılar (televizyon, reklamlar, sloganlar, tabelalar ve markaların görsel-işitsel kalıpları), ailenin tutumu, sosyal güdüler ile çocuğun okumayı öğrenme isteği vb. gibi. Bu nedenle okumadaki başarıyı sadece yöntemle bağlamamak gerekir.

Öğretmenlerin ikinci sınıfa geçen öğrencilerin bir kısmının yaz tatili dönüşünde okumayı unuttuklarından yakındıkları bilinmektedir. Bu nedenle ikinci sınıfta hatta daha sonraki sınıflarda da öğrencilerin okuyup okuyamadıkları, okuduklarını anlayıp anlamadıkları, işlevsel okuyucu niteliği kazanıp kazanmadıkları araştırılmalıdır.

2.2. Okuma Süresi

Okuma hızı ile anlama arasında doğrudan bir bağ olduğu bilindiğinden bu yana okuma becerisi araştırmalarında okuma süresi, sorgulanan niteliklerden biri olmuştur. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yüzyılda okunması ge-

reken bilgi, her gün çok hızlı şekilde artmakta ve teknolojik imkânlar sayesinde çok kolay elde edilmektedir. Bu bilgilere ulaşmanın yolu, onları çok hızlı şekilde okumaktan geçmektedir. Üstelik okuma hızı arttıkça anlama da artmaktadır. Bu nedenle okuma becerisi öğretiminde öğrencilerin hızlı ve akıcı okumayı öğrenmeleri hedeflenir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Akıcı okur." kazanımı ile bu duruma ulaştıracak öğretimin yapılması gerektiği açıkça belirtilmiştir.

Bu araştırmada da ilk okuma-yazma öğretimi sonunda öğrencilerin ulaştıkları okuma süreleri irdelenmiştir. 100 öğrenciden meydana gelen örneklem grubu ile çalışılırken seçilen metin her öğrenciye sesli okutulmuş, araştırmacı tarafından zaman belirlemesi yapılarak okuma süresi kaydedilmiştir. Bu kayıtlardan ortalama okuma hızı belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrencilerin Verilen Metni Okuma Süreleri

	Süre(sn.)
Minimum	34
Maksimum	3000
Ortalama	133,59

Tablo 2 incelendiğinde ilk okuma ve yazma öğretimini tamamlayan birinci sınıf öğrencilerinin 65 kelimelik bir metni ortalama 133,59 saniyede okudukları görülmektedir. Bu sonuç, bir kelimenin ortalama 2 saniyede okunduğunu göstermektedir.

İlk okuma ve yazma öğretimi konusunda yapılan araştırmalardaki sonuçların çoğu, öğrencilerin hızlı okuyamadıklarını ortaya koymaktadır (Acat ve Özsoy, 2006: 15-37). Bu sonuçlar, yukarıdaki bulgularla örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin, bireylere hızlı okuma becerisi kazandırmadığı yorumu yapılabilir.

2.3. Hecelenen Kelime Sayısı

İlk okuma ve yazma öğretiminin sonunda öğrencilerin heceleme yapmadan okuması beklenir. Amaç, akıcı okuyan öğrenciler yetiştirmek olduğundan öğrencilerin okuma etkinlikleri sırasında kelimeleri cümle içindeki yeri, görevi, anlamı bakımından doğru ve kesintisiz seslendirmelerini sağla-

yacak uygulamalar yapılır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki toplu okuma, yankılayıcı okuma, rehber yardımıyla okuma teknikleri, öğrenciye hecelemeden okuma yapma becerisi kazandırmada etkili yollardır.

Bu araştırmada ilk okuma ve yazma öğretimi sonunda öğrencilerin hecelemeden okuyup okumadıklarına bakılmıştır. Heceleyerek okunan kelime sayıları Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Hecelenen Kelime Sayısı

	Kelime Sayısı
Minimum	0
Maksimum	35
Ortalama	7,37

Tablo 3'e göre ortalama 7 kelime hecelenerek okunmaktadır. Örneklem grubundaki öğrencilerden birinin okuma esnasında 35 defa heceleme yaptığı görülmektedir. Okuma metninin 65 kelimedenden oluştuğu düşünüldüğünde metnin hecelenerek okunduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç, ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Acat ve Özsoy, 2006: 19-36).

2.4. Hecelenen Kelimeler

Heceleyerek okuma, okuyanı okumanın asıl amacı olan anlamadan uzaklaştırır. Kişi ne kadar hecelerse anladıkları o kadar azalacaktır. Bu nedenle okuma öğretiminde öğrencilerin hecelemeden okumaları hedeflenir. Okumada heceleme çeşitli sebeplerden kaynaklanır. Bunların başında yöntem gelmektedir. Çözümleme yöntemi, göz hareketlerine dayanır ve görme alanına giren yazının toptan algılanıp okunacağı kuramı üzerine oturtulmuştur. Bu yöntemle okuma yazma öğrenenlerin hecelemeden ve hızlı okudukları bilinmektedir. Ses temelli cümle yöntemi ise göz hareketlerini dikkate almaz. Bu noktadan hareketle araştırmada hecelenen kelimelerin neler olduğuna bakılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Hecelenen Kelimelere Göre Dağılım

No	OKUMA METNİ	Frekans	Yüzde	No	OKUMA METNİ	Frekans	Yüzde
1	GÜVERCİN	9	9,1	34	başlamış	8	8,1
2	VE	0	0,0	35	Biraz	3	3,0
3	ARKADAŞLARI	22	22,2	36	sonra	1	1,0
4	Bir	0	0,0	37	bir	0	0,0
5	şehrin	3	3,0	38	güvercin	8	8,1
6	kenarında	23	23,2	39	sürüsü	20	20,2
7	güvercinler	26	26,3	40	gelmiş	2	2,0
8	yaşarmış	13	13,1	41	Güvercin	15	15,2
9	Avcılar	11	11,1	42	sürüsü	8	8,1
10	buraya	9	9,1	43	ağları	20	20,2
11	sık	0	0,0	44	fark	2	2,0
12	sık	0	0,0	45	edememiş	29	29,3
13	gelirmiş	15	15,2	46	Buğdayı	12	12,1
14	Bir	0	0,0	47	yemeye	9	9,1
15	gün	0	0,0	48	çalışırken	20	20,2
16	avcının	11	11,1	49	tuzağın	8	8,1
17	biri	1	1,0	50	içine	3	3,0
18	güvercinlere	33	33,3	51	düşmüşler	16	16,2
19	tuzak	4	4,0	52	Avcı	1	1,0
20	kurmuş	7	7,1	53	bu	0	0,0
21	Tuzağın	13	13,1	54	duruma	8	8,1
22	üzerine	10	10,1	55	çok	0	0,0
23	buğday	20	20,2	56	sevinmiş	17	17,2
24	taneleri	14	14,1	57	Güvercinler	27	27,3
25	serpmiş	11	11,1	58	ise	0	0,0
26	sonra	4	4,0	59	kurtulmak	21	21,2
27	bir	0	0,0	60	için	2	2,0
28	yere	0	0,0	61	çırpınmaya	30	30,0
29	gizlenmiş	17	17,2	62	başlamış	9	9,1
30	Güvercinlerin	29	29,3	63	Fakat	0	0,0
31	tuzağa	13	13,1	64	ağdan	9	9,1
32	düşmesini	19	19,2	65	kurtulamamışlar	37	37,4
33	beklemeye	28	28,3				

Tablo 4'e göre ilk okuma ve yazma öğretiminin sonunda öğrenciler 65 kelimelik okuma metnindeki 52 kelimeyi hecelelemektedirler. Okumanın tam olarak gerçekleşmediğini gösteren bu durum, anlamanın da az olduğunu işaret etmektedir.

Hecelenen kelimelerin oranlarına bakıldığında öğrencilerin daha çok "kurtulamamışlar" kelimesini heceledikleri ortaya çıkmaktadır (%37,4). Bu kelimeyi sırasıyla "güvercinlere" (%33,3), "çırpınmaya" (% 30,0), "güvercinlerin ve edememiş", (%29,3), "beklemeye" (%28,3), "güvercinler" (%27,3), "güvercinler" (%26,3), "kenarında" (%23,2), "arkadaşları" (%22,2), "kurtulmak" (%21,2), "sürüsü, ağları ve güvercinlerin" (%20,2) kelimeleri izlemiştir.

Güvercin kelimesi, çocukların bilmediği kelimelerden değildir. Metinde bu kelime dört yerde cümle başında yer almaktadır.

Tablo 4' teki bulgular, hece sayısı fazla olan kelimelerin sıklıkla hecelendiğini göstermektedir. Ancak tablodaki bulgular, hecelenen kelimelerin metindeki yerleri ve heceleme sayıları bakımından herhangi bir ortak özelliğin bulunmadığını da göstermektedir. Buna dayalı olarak öğrencilerin belli bir sebebe dayanmaksızın sadece yeterince okuyamadıkları, heceleyerek okuma yapabildikleri söylenebilir.

2.5. Yanlış Okunan Kelime Sayısı

Araştırmada örneklem grubundan hareketle sorgulanan noktalardan biri de okuma esnasında kelimelerin yanlış okunup okunmadığıdır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "1.5. Gereksiz tekrarların ve duraklamaların, geri dönüşlerin, atlamaların, **yanlış okumaların** yapılmadığı okuma." (MEB, 2005: 37) açıklaması, ilk okuma ve yazma öğretiminde hedefin yanlışsız okuma olduğunu ortaya koymaktadır. Bu amaçla okuma becerisi için kullanılan 65 kelimelik okuma metnini okuyan öğrencilerin en az ve en fazla kaç kelimeyi yanlış okuduğuna bakılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Yanlış Okunan Kelime Sayısı

	Kelime Sayısı
Minimum	0
Maksimum	18
Ortalama	2,46

Tablo 5'den ilk okuma ve yazma becerisini kazanmış birinci sınıf öğrencilerinin 65 kelimelik metinde maksimum 18 kelimeyi yanlış okudukları anlaşılmaktadır. Metni yanlışsız okuyan öğrenciler olduğu gibi yanlış okuyanların da bulunması, öğretim programında hedeflenen okuma becerisinin tam kazanılmadığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Yanlış okunan kelime sayılarına göre dağılım Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Yanlış Okunan Kelime Sayılarına Göre Dağılım

Yanlış Okunan Kelime Sayısı	Frekans	Yüzde
0	21	21,0
1	19	19,0
2	22	22,0
3	10	10,0
4	12	12,0
5	8	8,0
6	3	3,0
7	1	1,0
9	1	1,0
11	1	1,0
18	1	1,0
Okuyamayan	1	1,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6' dan yanlış okunan kelime sayısı arttıkça hatayı yapan öğrenci sayısının azaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmacıların "metni okuyamadı" kanaatine vardıkları öğrenci sayısı, 1'dir.

Tabloya göre örneklem grubunun % 21'i okuma metnini yanlışsız okumuştur. 65 kelimelik metinde 2 kelimeyi yanlış okuyanların oranı % 22'dir. Bunu sırasıyla %19 oranıyla 1 kelime, %12 oranıyla 4 kelime, % 10 oranıyla 3 kelime, % 8 oranıyla 5 kelime izlemektedir.

Bulgular, metnin bir ya da daha fazla sayıda kelimesini yanlış okudukları tespit edilen öğrencilerin, örneklem grubunun % 79' unu oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrenciler ilk okuma ve yazma öğrenimlerinin sonunda yeterince doğru okuma becerisi kazanmamış olarak yorumlanabilir.

2.6. Yanlış Okunan Kelimeler

İlk okuma ve yazma öğretimini bitirmiş birinci sınıf öğrencilerinin yanlış okudukları kelimelerin özelliklerini tespit etmek için veri toplama aracındaki metin kullanılmıştır. Araştırmacılar bu metni okuturken bir başka nüsha üzerine öğrencilerin yanlış okudukları kelimeleri işaretlemişlerdir. İşaretlenen kelimelere göre yanlış okunan kelimeler tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Yanlış Okunan Kelimelere Göre Dağılım

No	OKUMA METNİ	Frekans	Yüzde	No	OKUMA METNİ	Frekans	Yüzde
1	GÜVERCİN	1	1,0	34	başlamış	0	0,0
2	VE	1	1,0	35	Biraz	4	4,0
3	ARKADAŞLARI	5	5,1	36	sonra	1	1,0
4	Bir	4	4,0	37	bir	0	0,0
5	şehrin	5	5,1	38	güvercin	2	2,0
6	kenarında	4	4,0	39	sürüsü	5	5,1
7	güvercinler	3	3,0	40	gelmiş	2	2,0
8	yaşarmış	4	4,0	41	Güvercin	3	3,0
9	Avcılar	4	4,0	42	sürüsü	5	5,1
10	buraya	4	4,0	43	ağları	7	7,1
11	sık	2	2,0	44	fark	7	7,1
12	sık	3	3,0	45	edememiş	5	5,1
13	gelirmiş	4	4,0	46	Buğdayı	2	2,0
14	Bir	5	5,1	47	yemeye	3	3,0
15	gün	5	5,1	48	çalışırken	3	3,0
16	avcının	5	5,1	49	tuzağın	0	0,0
17	bir	5	5,1	50	içine	4	4,0
18	güvercinlere	3	3,0	51	düşmüşler	5	5,1
19	tuzak	4	4,0	52	Avcı	7	7,1
20	kurmuş	1	1,0	53	bu	5	5,1
21	Tuzağın	3	3,0	54	duruma	6	6,1
22	üzerine	3	3,0	55	çok	4	4,0
23	buğday	2	2,0	56	sevinmiş	3	3,0
24	taneleri	6	6,1	57	Güvercinler	0	0,0
25	serpmiş	6	6,1	58	ise	1	1,0
26	sonra	4	4,0	59	kurtulmak	6	6,1
27	bir	4	4,0	60	için	2	2,0
28	yere	3	3,0	61	çarpınmaya	6	6,1
29	gizlenmiş	7	7,1	62	başlamış	4	4,0
30	Güvercinlerin	2	2,0	63	Fakat	5	5,1
31	tuzağa	6	6,1	64	ağdan	6	6,1
32	düşmesini	5	5,1	65	kurtulamamışlar	5	5,1
33	beklemeye	4	4,0				

Tablo 7'ye göre 65 kelimelik okuma metninin 61 kelimesi yanlış okunmuştur. Oranı yüksek olan yanlış okumalara bakıldığında ortak nokta bulunamamıştır:

*Bu kelimeler, metnin başında, ortasında veya sonundadırlar: Kısacası okuyucunun okuma sırasında yorulması veya dikkatinin dağılması söz konusu değildir.

*Yanlış okunan kelimelerin hece sayıları farklıdır (2 ila 6 hece): Hece sayısının az veya çok olması kelimenin yanlış okunmasında etken olmamıştır.

* Yanlış okunan kelimeleri oluşturan hece yapıları (açık, kapalı, iki ses, üç ses, dört ses vb.) birbirinden farklıdır: Hece yapıları yanlış okumada bir neden olarak gösterilemez.

*Yanlış okunan kelimelerdeki seslerde de dikkat çeken bir ortaklık söz konusu değildir.

*Kelimelerin yanlış okunmasının nedeni olarak “çocuk dili” gösterilemez: Bu kelimeler çocukların kelime servetlerinde bulunmaktadır.

O halde ilk okuma ve yazma öğretimini tamamlamış örneklem grubunun bu kelimeleri yanlış okumalarının nedeni olarak okumayı tam olarak öğrenemedikleri gösterilebilir. Bu durum, okuma becerisinin nitelikli olmadığını da ortaya koymaktadır.

2.7. Göz Hareketleri

Okuma-anlama becerisi, göz-metin-beyin ilişkisinin doğru oluşturulmasına bağlıdır. Bu fizyolojik ilişkide göz hareketlerinin önemi büyüktür. Türkçe yazma yönü esas alındığında Türkçe okuyan kişi için gözün soldan sağa doğru sıçraması, bu sıçramaların ritmik olması gerekir. Ayrıca iyi bir okuyucu, bir satırı üç göz sıçraması yaparak okumalıdır. Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması eğitiminde gözün ileri hareketlerine yönelik etkinlikler düzenlenir, gözün geri dönüş hareketlerine izin verilmez.

Gözün geri dönüş hareketleri, okumada anlamayı azaltan bir unsurdur. Bu nedenle ilk okuma ve yazma öğretimini tamamlamış öğrencilerin geri dönüş yapmadan, soldan sağa doğru ileri ve ritmik göz hareketleriyle okuma becerisini kazanmış olmaları beklenir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki “1.5. Gereksiz tekrarların ve duraklamaların, geri dönüşlerin, atlamaların, yanlış okumaların yapılmadığı okuma.” (MEB, 2005: 37) açıklaması, ilk okuma ve yazma öğretiminde geri dönüşlerin yapılmadığı doğru okuma tekniğinin kazandırılmasının hedeflendiğini göstermektedir.

Araştırmada ilk okuma ve yazma öğretimini tamamlamış örneklem grubunun okuma esnasındaki göz hareketleri incelenmiştir. Araştırmacılar, örnekleme oluşturan öğrencilerin metni okurken geri döndükleri noktaları okuma metni üzerinde işaretlemişlerdir. Bu işaretlemeler daha sonra değerlendirilmiştir. Geri dönüş sayılarına ilişkin dağılım Tablo 8'dedir.

Tablo 8. Geri Dönüş Sayıları

Geri Dönüş Sayısı	Frekans	Yüzde
0	12	12,1
1	14	14,1
2	22	22,2
3	23	23,2
4	10	10,1
5	7	7,1
6	5	5,1
8	3	3,0
9	1	1,0
14	1	1,0
18	1	1,0
Toplam	99	100,0

Tablo 8'e göre doğru göz hareketleri ile okuyan öğrencilerin oranı % 12,1'dir. Örneklem grubunun % 87,9' u okurken geri dönüşler yapmaktadır. Gözün okuma sırasındaki geri dönüşlerinin sıklığına bakıldığında 23 öğrencinin üç kez geri dönüş yaptığı tablodan anlaşılmaktadır. Tablodaki oranlar içerisinde en yüksek olanının (% 23,2) üç göz dönüşünde yüksek çıkması okuma becerisi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bunu sırasıyla 2 geri dönüş (%22), 1 geri dönüş (% 14), 4 geri dönüş (% 10) izlemektedir.

Bulgular, okuma becerisinin doğru göz hareketleriyle öğretilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilk okuma ve yazma öğretiminin özellikle hazırlık döneminin kısa tutulmasına ve bu dönemde göz hareketlerine yönelik çalışmaların yeterince yapılmamış olmasına bağlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ses temelli cümle yöntemiyle yapılan ilk okuma ve yazma öğretiminin sonunda öğrencilerin okuma becerisi kazanma yönünden durumlarıyla ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

1. Öğrenciler (mekanik) okuma becerisi kazanmaktadırlar.

2. Öğrencilerin okuma hızları düşüktür, öğrenciler oldukça yavaş okumaktadırlar.
3. Okumalar akıcı değildir, öğrenciler heceleyerek okumaktadırlar.
4. Heceleme daha çok hece sayısı fazla olan kelimelerde yapılmaktadır; ancak bu kelimeler anlamı çocuklar tarafından bilinen kelimelerdir ve metnin herhangi bir yerinde bulunmaktadır. Başka bir deyişle; hecelenen kelimelerin metindeki yeri (cümlelerin/metnin başında, ortasında, sonunda olması), anlamının bilinip bilinmemesi, hece sayıları (aynı hece sayısındaki kelimelerin hecelenmesi veya hecelenmemesi) hecelemede bir faktör olmamaktadır.
5. Öğrenciler okunan metnin birçok kelimesini yanlış okumaktadırlar. Yanlış okumanın sebebi okuma becerisinin tam olarak kazanılmamasından kaynaklanmaktadır.
6. Öğrencilerin metinde yanlış okudukları kelimelerin ortak özellikleri yoktur; bu durum öğrencilerin okumalarının nitelikli olmadığını göstermektedir.
7. Okurken doğru göz hareketleri kazanan öğrenci sayısı oldukça azdır. Okuma esnasında geri dönerek okuma yanlışları yapılmaktadır. Bu durum, hızlı ve akıcı okumaya bir engel oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Öğrencilerin çağın gereği olan hızlı ve akıcı okuma becerisi kazanmalarını temin edecek düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Öğrencilere etkin ve nitelikli okuma becerisi kazandıracak etkinlikler planlanmalıdır.
3. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma becerisi konusunda yapılmış bilimsel çalışma sonuçlarına göre yeniden düzenlenmelidir. Sözü edilen programa okuma becerisinin öğretimiyle ilgili yöntem, teknik ve uygulama bilgileri konmalı, bunlarla ilgili etkinlik örnekleri verilmelidir.
4. Anlama ağırlıklı okuma konusunda da çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ACAT, M. B. ve ÖZSOY, U. “**Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler**”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14–16 Nisan 2006.
- ARLI, M. ve NAZİK, H. (2001). **Bilimsel Araştırmaya Giriş**. Ankara. Gazi Kitabevi.
- Atatürkçülük, MEB, İstanbul, 1998.
- AZİM, Mehmet. **Birey ve Toplum**, Tomurcuk Yayınları, İstanbul, 2005
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar, MEB, Ankara, 2005.
- TOSUNOĞLU, M. ve MELANLIOĞLU, D.” **Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi**”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara, 14–16 Nisan 2006.