



---

---

## Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

# İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Güçlüklerini Gidermede Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımın Etkisi\*

**Derya Arslan\*\* , M. Zahit Dirik\*\*\***

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
darslan@uludag.edu.tr  
zdirik@uludag.edu.tr*

**Özet.** *Problem Durumu:* İlköğretim birinci sınıfta ve ilerleyen sınıflarda en önemli problemlerden biri de okuma güçlükleridir. Öğretmenler, öğrenenlerle dolu bir sınıfta zayıf okurlara nasıl yardımcı olacaklarını bilememektedir. Öğrenciler eğer metni okuma güçlüklerinden dolayı anlayamazlarsa, okumayı sevmeyecekler ve okumak istemeyeceklerdir. Bu nedenle okuma güçlükleri ile ilgili yöntem çalışmalarının gerekli olduğu fark edilmiştir. Bu çalışmada zayıf okurları geliştirmek için Duyuşsal Yaklaşım destekli okuma öğretimi kullanılmıştır.

*Araştırmanın Amacı:* Bu araştırmanın amacı birinci sınıfta okuma öğretiminde karşılaşılan okuma güçlüklerini bulmak ve duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin etkililiğini araştırmaktır.

*Araştırmanın Yöntemi:* Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bir okul alt sosyoekonomik (SED), bir okul orta SED ve bir okul da üst SED

---

\* *Bu çalışma 2005 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Zahit Dirik'in danışmanlığında tamamlanan "İlk okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Okumayı Geliştirici Duyuşsal Yaklaşımlar" adlı Doktora Tezi'nden derlenmiştir.*

gruplarından tesadüfi olarak seçilmiştir. Her okuldan birer deney grubu ve kontrol grubu sınıf tesadüfi olarak seçilmiştir. Çalışma 2002–2003 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, birinci sınıfta ve 2003–2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, ikinci sınıfta uygulanmıştır. Veriler sesli okuma metinleri ve gözlem formları ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubunda toplam 170 öğrenci bulunmaktadır. Gruplara öğrenciler eşit olarak dağılmaktadır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi deneysel gruptaki 85 öğrenciye uygulanırken, kontrol grubu öğrencilerine uygulanmamıştır.

*Bulguları ve Sonuçları:* Bu araştırmada duyuşsal yaklaşımın, okuma güçlüklerini azaltmada anlamlı etkisi olduğu ancak okuma hızı gelişimini etkilemediği görülmüştür.

*Öneriler:* Duyuşsal yaklaşım, küçük gruplarda ve uygulama süresi de arttırılarak araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, okuma güçlükleri, duyuşsal yaklaşım.

**Abstract. Problem Statement:** One of the important problems at the first and following grades is reading difficulties. Teachers have difficulties about how to help poor readers in a classroom full of other learners. If students continue to miss the meaning because of the reading difficulties they will not like reading and want to read. It is realised that studies on methods are necessary for reading difficulties. In this study affective approach is used to facilitate development in poor readers.

*Purpose of Study:* The aim of this study was to find the difficulties in first grade reading training and to investigate the effects of affective approach on students' reading difficulties.

*Methods:* In this study experimental method was applied. One school from low sosio-economic status (SES), one school from middle SES and one school from high SES groups selected randomly. From each school two classes were selected randomly and one of them is assigned as experimental group, the other is control group. The study is done in the first term of 2002–2003 at the first class and in the first term 2002–2003 at the second class. Data were collected by using oral reading texts and observation check lists. The experimental and control group of this research was totally composed of 170 students. 85 participants in the control group, and 85 participants in the experimental group. Affective Approach was given to the 85 students in the experimental group for eight weeks. In the control group, such an approach was not applied to control group.

*Results:* Affective Approach has an statistically significant effect on relieving reading difficulties but less effect on reading speed.

*Conclusions:* The effect of Affective Approach can be investigated in small groups in long time.

**Key Words:** Reading, reading difficulties, affective approach.

---

## Giriş

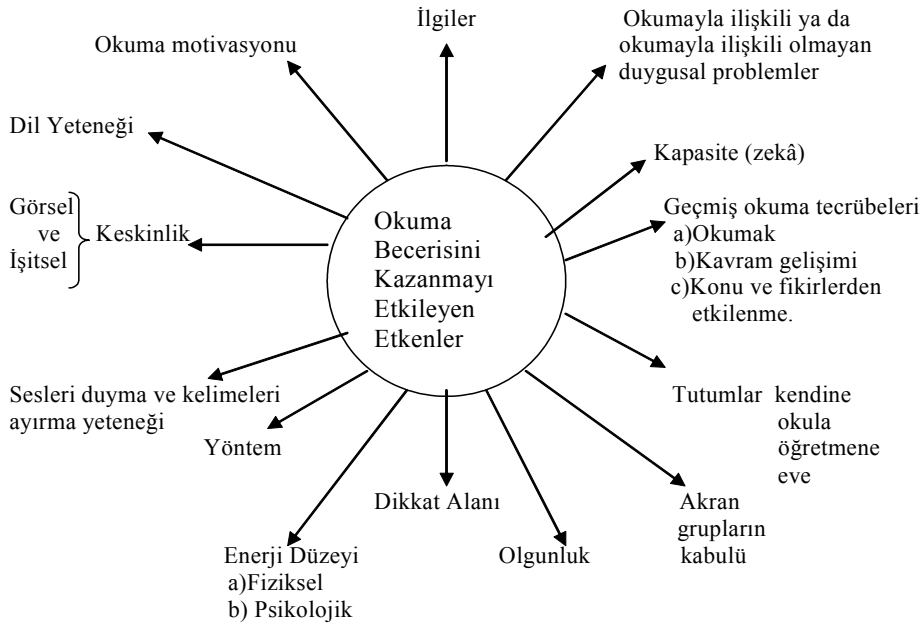
Eğitim, bireyin hayatı anlama ve ona uyum gösterme çabası sonucunda kendini gerçekleştirmesidir. Bireyin eğitime ulaşma araçlarından en önemlisi “okuma”dır. Okuma sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir (Akçamete, Güneş, 1992, 43).

Okuma, yazılı sembollerin çözümlenip anlamlandırılmasıdır. Birey anlama ulaştığında, öğrenmeye başlamaktadır. Okuma uzun bir süreçtir. Sembolleri çözme, anlama, yorumlama zamanla kazanılmaktadır. Bu becerilerin doğru kazanılması için karşılaşılan okuma güçlüklerinin de zamanında giderilmesi önemlidir. Okuma güçlüğü, çocuğun sembolleri çözüp anlamlandırması sürecini engelleyen ya da geciktiren etkenlerdir. Heilman (1967)’a göre okuma becerisi kazanmayı etkileyen etkenler Şekil 1’de verilmiştir.

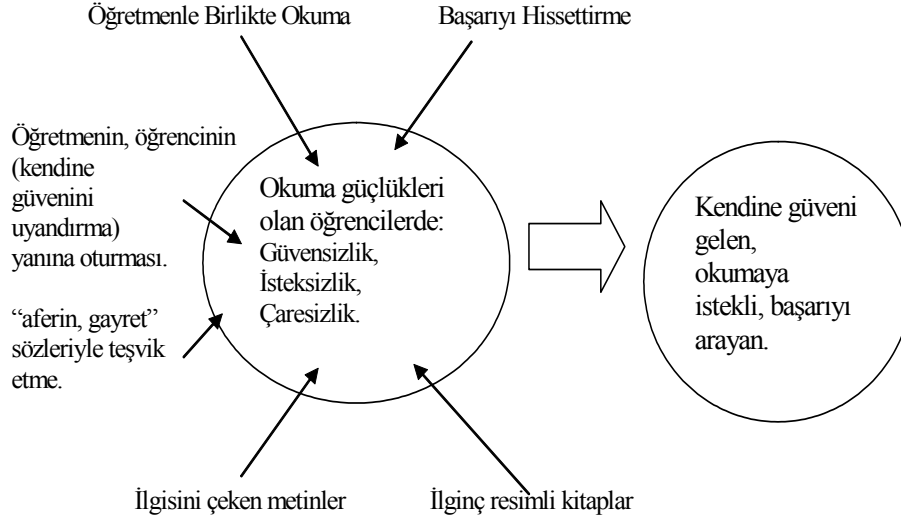
Heilman’a göre dil yeteneği, görsel ve işitsel keskinlik, sesleri duyma ve kelimeleri ayırma yeteneği, yöntem, enerji düzeyi (fiziksel, psikolojik), dikkat alanı, olgunluk, akran gruplarının kabulü, tutumlar (kendine, okula, öğretmene, eve), geçmiş okuma tecrübeleri (okumak, kavram gelişimi, konu ve fikirlerden etkilenme), kapasite (zekâ), duygusal problemler (okumayla ilişkili ya da okumayla ilişkili değil), ilgiler ve okuma güdüsü çocuğun okuma yazma öğrenme başarısını etkilemektedir. Çünkü her çocuk aynı düzeyde gelişmemektedir ve farklı özelliklere sahiptir. Öğretmenin, okuma güçlükleri yaşayan öğrencileri ve yaşama nedenlerini belirlemesi gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklardan büyük bir çoğunluğunun normal sınıflarda eğitim görmesi nedeniyle (Özyürek, 1997, 182), sınıf öğretmenlerinin, farklı nedenlerden okuma güçlükleri ile karşılaşan öğrencileri belirlemek için sistemli değerlendirmeler yapmaları ve öğretim yöntemini belirlemeleri gerekmektedir.

Bu yöntemlerden biri de Heckelman tarafından 1966’da zayıf okurları geliştirmek için geliştirilen Nörolojik Etkileme Yöntemi (NIM)’dir. NIM,

öğretmen ve öğrencinin yan yana oturduğu ve uyum içinde hızlı okuduğu çok duygusal/duyumsal bir yaklaşım olarak anlatılmaktadır. Öğretmen, öğrencinin az arkasında oturmakta ve kitap birlikte tutulmaktadır. Öğretmenin sesi öğrencinin kulağına yönelmektedir. Öğretmen, parmağını yön gösterici olarak, düz hareket ettirerek, konuşulan sözcüğün altında devam eden biçimde kullanmaktadır. Böylece parmak hareketleri ve ses aynı zamanda ilerlemektedir. Teknik, okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma sürecini düzeltmeleri için geliştirilmiştir (Heckelman, 1966, Akt: Morgan, Wilcox, & Eldredge, 2000, 113). Okuma güçlükleri olan öğrenciyle çalışılırken NIM yöntemiyle birlikte öğrenciye dokunma ve onu teşvik edici sözler de kullanıldığında, duyuşsal yaklaşımın çerçevesi oluşmaktadır. Yaklaşımın amacı, yavaş öğrenen öğrencinin aile ve okul çevresinden kaynaklanan duygusal baskıyı azaltmaya çalışmaktır ve okuma tutumlarını, ilgi duyduğu ve seviyesine uygun materyallerle beslemeye çalışmaktır. Buna göre duyuşsal destekli okuma öğretiminin öğeleri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 1. Okuma Becerisi Kazanmayı Etkileyen Etkenler



Şekil 2. Duyuşsal Destekli Okuma Öğretiminin Öğeleri\*

Şekil 2’de görüldüğü gibi okuma güçlükleri olan öğrenci güvensizlik, isteksizlik ve çaresizliği yaşamaktadır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi ile öğretmen, öğrenci ile birlikte okumakta, onun yanına oturmaktadır. Öğrenci, öğretim sırasında “aferin, oluyor, gayret” sözleriyle teşvik edilmektedir. Öğrencinin ilgisini çekebilecek ve seviyesine uygun materyal, güvenli bir ortam, okumasına destek olabilecek bir kişi, zamanla öğrencinin okuma becerilerini geliştirebilecek ve okuma tutumlarını değiştirebilecektir. Bu çalışmada ilk okuma öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılmış ve güçlükleri gidermede duyuşsal yaklaşım desteğinin etkisi araştırılmıştır.

## Problem

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı ilk okuma öğretiminde karşılaşılan okuma güçlüklerini belirlemek ve okuma güçlüklerini gidermede duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretiminin etkisini araştırmaktır.

\* Araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Bursa ili Yıldırım İlçesi Anadolu (alt SED), İhsan Dikmen 4 (orta SED) ve Setbaşı (üst SED) İlköğretim Okullarının ikinci sınıf öğrencileriyle,
2. Öğrencilerin birinci sınıfa devam ettikleri 2002–2003 eğitim öğretim yılı birinci dönemiyle, öğrencilerin ikinci sınıfa devam ettikleri 2002–2003 eğitim öğretim yılı birinci dönemiyle,
3. İlköğretim ikinci sınıf Türkçe Dersi, mekanik okuma becerisiyle,
4. Okuma güçlüklerinin giderilmesinde duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi ile sınırlandırılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada tarama modeli ve denk olmayan kontrol gruplu öntest - sontest deseni (Erden, 1998) kullanılmıştır.

#### ***Evren ve Örneklem***

Deneysel çalışma Yıldırım İlçesindeki ilköğretim okulları arasında yapılan alt, orta ve üst SED gruplaması içinden her grubu temsilen bir okul tesadüfî seçimle belirlenmiştir. Bu okullardaki birinci sınıflar içerisinde yine ikişer sınıf deneysel çalışma için seçilmiş ve her okulda sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Seçilen altı birinci sınıf ile 2002–2003 eğitim öğretim yılı ve 2003–2004 eğitim öğretim yılı (ikinci sınıf) içinde çalışılmıştır. Öğrencilerin % 40'ı orta SED, % 38'i üst SED, % 22'si alt SED gurubunda yer almaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit dağılmaktadır.

#### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmanın amacı doğrultusunda dört araç kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar, alanda çalışan 10 öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzeltilmiştir. Düzeltme sonrasında tekrar gösterilmiş ve son şekli verilmiştir.

#### ***Öğrenci gözlem formu***

Birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuma yazma öncesinde, hazır bulunuşluklarını belirlemek amacıyla Öğrenci Gözlem Formu geliştirilmiştir. Bu formda öğrencinin okul öncesi eğitimi ve “okuyor”, “el kasları gelişmiş”, “almaya hazır”, “el kasları gelişmemiş”, “özürlü” seçeneklerinin oluşturduğu

5’li bir derecelendirme ölçeği ile okuma yazmaya hazırlık düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Gözlem formu deney ve kontrol grubu öğretmenleri tarafından 2002–2003 eğitim öğretim yılında, öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında doldurulmuştur.

### **Okuma gözlem formu**

Demirel’in (1999) “Türkçe Dersi Okuma Becerisi Gözlem Formu”, Kılıç’ın (2002) “Okuma Gözlem Formu ve Okuma Ölçeği” ve Güteryüz’ün (2001) “Okuma Ölçeği”nden yararlanılarak araştırmacı tarafından okuma gözlem formu geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma davranışlarını gözlemek amacıyla gözlem formu kullanılmıştır. Uygulamada öntest okuma ve sontest okuma yapılırken gözlenen öğrenci okuma davranışları araştırmacı tarafından öğrenci gözlem formu üzerine işaretlenmiştir.

### **Öntest ve sontest okuma metinleri**

Öntest ve sontest okuma metinleri Fatih Erdoğan’ın “Sihirli Kaykay” kitabından “Sihirli Kaykay (öntest)” ve “Kaykay (sontest)” isimli iki metin derlenmiştir. Metin ikinci sınıf öğrencilerinin gelişim düzeyine uygun büyüklükte yazılmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest okumaları ses kasetlerine kayıt edilmiştir.

“Sihirli Kaykay” ve “Kaykay” metinlerinin güçlük düzeyleri, Güneş’in (2004) aktardığı Dale Chall Formülü kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Güneş (2004) ’in aktardığına göre sonuçlar 1’e yaklaştıkça metin kolay, 100’e yaklaştıkça metin güç olarak değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeye göre “Sihirli Kaykay” metninin cümle uzunluğu 7,69 ve zor kelime oranı 1,05’tir. Buna göre öntest metninin ikinci sınıf çocuklarının düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir. “Kaykay” metninin cümle uzunluğu 7,69 ve zor kelime oranı 12,35’tir. Buna göre sontest metninin ikinci sınıf çocuklarının düzeyine uygun olduğu belirlenmiştir.

### **Okuma metinleri ve okuma kitapları**

Öğrencilere her uygulama dersi öncesinde ilgilerini çekebilecek şiirler “Çocuk Şiirleri Antolojisi” kitabından hazırlanarak sınıfa getirilmiştir. Metinler, sınıf ve grup okuma çalışmalarında kullanılmıştır. Okuma güçlükleri olan öğrencilerle bireysel çalışmalar yapılırken öğrencilerin ilgi duyduğu konular belirlenmiş ve ilgi alanlarına uygun kitaplara, çalışmalarda yer verilmiştir.

### ***DeneySEL İŞLEM***

2002–2003 eğitim öğretim yılında öğrenciler birinci sınıfa devam ederken öğretmenler öğrencileriyle ilgili “öğrenci gözlem formunu” doldurmuştur. İkinci sınıfta deneysel çalışmada öğrenci grubuna, öntest metni “Sihirli Kaykay” bir dakika tutularak okutulmuştur. Okumalar kasete kayıt edilmiş ve öğrenci gözlem formu doldurulmuştur. Alınan sonuçlara göre okuma düzeyi düşük olan, okuma güçlüklerinin yoğun olduğu sınıflar deney grubu olarak alınmıştır. Okuma problemlerinin çok az olduğu gruplar kontrol grupları olarak alınmıştır. Kontrol gruplarında normal öğretim yöntemleri sınıf öğretmenleri tarafından kullanılmaya devam edilmiştir. Deneysel çalışmada öğrencilerle çalışılırken, özellikle okuma güçlükleri olan öğrencilerle, duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu çalışmada;

1. Deney grubundaki öğrencilerle iki ay, haftada iki saat çalışılmıştır.
2. Okuma sırasında öğrencilerin yanına oturularak, birlikte okuma yapılmıştır.
3. Öğrenciler birlikte okuma çalışmaları sırasında cesaretlendirici ve güven verici dokunmalarla desteklenmiştir.
4. Öğrenciler “aferin, oluyor, gayret” sözleriyle çalışmada desteklenmiştir.
5. Öğretim sırasında öğrencilerin ilgisini çekeceği düşünülen şiirlerle okuma çalışması yapılmıştır.
6. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun resimli kitaplarla çalışılmıştır.

Kontrol gruplarında normal öğretim yöntemleri ile sınıf öğretmenleri tarafından öğretim yapılmaya devam edilmiştir.

### ***Verilerin Analizi ve Yorum***

Öntest ve sontest metinlerinde öğrencilerin dakikada okudukları kelime sayıları değerlendirmede kullanılmıştır. Sesli okuma sırasında yaptıkları sözlü ve sözsüz hatalı davranışlar toplam okuma hata puanını oluşturmaktadır. Okuma Gözlem Formu’nda yer verilen sözsüz okuma davranışları “parmak vb. ile izleme, vücut ya da başı sallama, kitabı düzgün tutma, uzaklığı ayarlama, sırada dik oturma”dır. Okuma gözlem formuna kayıt edilen sözsüz okuma davranışı hatalı yapıldığında “1” puan, okuma sırasında hata yapılmadığında “0” puan verilmiştir. Kasetler tekrar dinlenerek, sözlü okuma davranışları belirlenmiştir. Sözlü okuma davranışları “başlık okuma, yanlış okuma, ekleme, atlama, tekrar ve heceleme”dir.



Sözlü okuma davranışları 0 puan (0–1 arası yanlış), 1 puan (2–3 arası yanlış), 2 puan (4 ve yukarı yanlış) ile değerlendirilmiştir.\* Öntest okuma puanları ve okuma hata puanları, sontest okuma puanları ve okuma hata puanları bağımlı ve bağımsız t testi ile incelenmiştir. Veriler SPSS 11 ile çözümlenmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın deneysel çalışma bölümü öğrenciler birinci sınıfa başladıkları 2002–2003 eğitim öğretim yılı birinci döneminde başlamıştır. Öğrencilerin ikinci sınıfa devam ettikleri 2003–2004 eğitim öğretim yılı birinci döneminde de deneysel desen uygulanmıştır.

Deneysel çalışma grubunda yer alan öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları ve okuma öncesi gelişimleri ile ilgili olarak öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Öğretmen bilgilerine ve sosyoekonomik düzeye göre birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alma durumları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeye Göre Okulöncesi Eğitim Durumları

SED	Var	Yok	Nakil	Toplam
Üst SED	53	7	4	64
Orta SED	25	30	13	68
Alt SED	-	34	4	38
Toplam	78	71	21	170

Tablo 1’de birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okul öncesi eğitim durumları sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Üst SED’deki 53 öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 7 öğrencinin okulöncesi eğitimi almadığı, orta SED’deki 25 öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı, 30 öğrencinin almadığı ve Alt SED’deki öğrencilerin 34’ünde okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin 21’i de ikinci sınıfta nakil olarak gelmiştir. Öğretmen gözlemlerine göre deneysel çalışma grubunu oluşturan birinci sınıf öğrencilerinin okuma öncesi durumları Tablo 2’de belirtilmiştir.

\* Değerlendirme ölçeği araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda geliştirilmiştir. Belirlenen puan aralıkları, öğrenciler ikinci sınıf oldukları için daha geniş tutulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlere Göre Deneysel Çalışma Grubunu Oluşturan Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Öncesi Gözlem Sonuçları

SED	Okuyor	El kas Gelişmiş	Almaya Hazır	El kas Gelişmemiş	Engelli	Nakil	Toplam
Üst SED	1	34	11	14	-	4	64
Orta SED	-	24	21	10	-	13	68
Alt SED	-	3	25	5	1	4	38
Toplam	1	61	57	29	1	21	170

Tablo 2’de öğrencilerin okuma öncesi öğretmen gözlemleri sosyoekonomik düzeye göre incelenmiştir. Üst SED grubunda 34 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı, 14 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı, 11 öğrencinin almaya (öğrenmeye) hazır olduğu, orta SED grubunda 24 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı, 21 öğrencinin almaya hazır olduğu, 10 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı ve alt SED grubunda 25 öğrencinin almaya hazır olduğu, 5 öğrencinin el kas gelişimini tamamlamadığı, 3 öğrencinin el kas gelişimini tamamladığı belirlenmiştir.

Öğrenciler ilk okuma yazma eğitimini aldıktan sonra, ikinci sınıfta deney grubu öğrencilerine okuma güçlükleri olan öğrencilere destek amacıyla duyuşsal destekli okuma öğretimi uygulanmıştır. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi öncesinde yapılan bağımsız t testi öntest sonuçları Tablo 3’de belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Öntest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	85	51,7	16	168	3,88	.002
Kontrol	85	60,2	19,9			

p< .05

Tablo 3 incelendiğinde, dakikada okunan kelime sayılarına göre, deney grubunun dakikada ortalama 51,7 kelime, kontrol grubunun dakikada ortalama 60,2 kelime okuduğu görülmektedir. Belirlenen bağımsız t testi sonuçlarının kontrol grubunun lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi sonrasında yapılan bağımsız t testi sonrest sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sontest (Kelime Sayılarına Göre) Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	85	67,9	16,2	168	2,75	.007
Kontrol	85	75,6	20,1			

p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, dakikada okunan kelime sayılarına göre, deney grubunun dakikada ortalama 67,9 kelime, kontrol grubunun dakikada 75,6 kelime okuduğu belirlenmektedir. Belirlenen bağımsız t testi sontest sonuçlarının kontrol grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Deney (öntest:51,7-sontest:67,9) ve kontrol (öntest:60,2-sontest:75,6) grubu öğrencilerinin gelişimleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin (16,2) kontrol grubu öğrencilerine (15,4) göre daha fazla gelişim gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerin öntest metnini okurken yaptıkları hatalar hata puanı olarak bağımsız t testi ile sınanmıştır. Öntest metni okuma hata puanları bağımsız t testi sonuçları Tablo 5 'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öntest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	85	4,78	2,22	168	.249	.803
Kontrol	85	4,69	2,09			

p> .05

Tablo 5'te grupların öntest metnini okurken yaptıkları ortalama hata puanları verilmektedir. Deney grubunun ortalama 4,78 hata puanı, kontrol grubunun ortalama 4,69 hata puanı olduğu belirlenmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest metni hata puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. Sontest metni hata puanları bağımsız t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sontest Metni Okuma Hata Puanları Bağımsız t Testi Sonuçları

GRUP	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	85	3,03	1,76	168	4,34	.000
Kontrol	85	4,24	1,88			

p< .05

Tablo 6’da grupların sontest metnini okurken yaptıkları ortalama hata puanları verilmektedir. Deney grubunun ortalama 3,03 hata puanı, kontrol grubunun ortalama 4,24 hata puanı olduğu belirlenmektedir. Sontest metni okuma ortalama hata puanı bağımsız t testi sonuçlarının deney grubunun lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi alan deney grubu öğrencilerinin okuma güçlüklerinin kontrol grubuna göre azaldığı söylenebilir. Deney grubu öntest metni ve sontest metni okuma bağımlı t testi sonuçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Deney Grubu Metin Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	85	51,24	16,32	84	19,18	.000
Sontest		67,29	16,57			

p< .05

Tablo 7’de deney grubunun öntest metni okuma ve sontest metni okuma sonuçları verilmektedir. Deney grubu öntest ortalaması 51,24 sontest ortalaması 67,29 olarak belirlenmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Kontrol grubu öntest metni ve sontest metni okuma bağımlı t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Kontrol Grubu Metin Okuma Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	85	60,2	19,9	84	13,43	.000
Sontest		75,6	20,1			

p< .05

Tablo 8’de kontrol grubunun öntest metni okuma ve sontest metni okuma sonuçları verilmektedir. Kontrol grubu öntest ortalaması 60,2 sontest ortalaması 75,6 olarak belirtilmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Deney grubu öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları bağımlı t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Deney Grubu Okuma Hata Puanı Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest Hata	85	4,87	2,27	84	6,9	.000
Sontest Hata		3,14	1,84			

$p < .05$

Tablo 9’da deney grubunun öntest metni okuma hata puanı ve sontest metni okuma hata puanı sonuçları verilmektedir. Deney grubu öntest metni hata puanı ortalaması 4,87 sontest metni hata puanı ortalaması 3,14 olarak belirtilmektedir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre deney grubu öğrencilerinin okuma güçlüklerinin anlamlı düzeyde azaldığı söylenebilir. Kontrol grubu öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları bağımlı t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Kontrol Grubu Okuma Hata Puanı Bağımlı t Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest Hata	85	4,69	2,09	84	1,76	.082
Sontest Hata		4,25	1,88			

$p > .05$

Tablo 10’da kontrol grubunun öntest metni ve sontest metni okuma hata puanları verilmektedir. Kontrol grubu öntest metni okuma hata puanı ortalaması 4,69 sontest metni okuma hata puanı ortalaması 4,25 olarak belirlenmiştir. Grubun sontest sonuçları ile öntest sonuçları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İlk okuma yazma öğretiminde okuma güçlüklerinin yaşanması doğaldır. Ancak bu güçlüklerin üst sınıflara taşınmasının önüne geçilmelidir. Sultanbeyli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Sultanbeyli ilköğretim okullarında okuyan, içinde 50’yi aşkın sekizinci sınıf öğrencisinin de bulunduğu 1000 öğrencinin okuma yazma bilmediğini aktarmıştır (Aktaş, 2004, 9). Önemli

olan problem yaşayabilecek çocukların önceden belirlenmesi ve onlara gerekli desteğin verilebilmesidir. Torgesen (1998), okuma güçlüklerinde erken müdahalenin önemini belirtmektedir. Schatschneider, Christopher, Fletcher, Carlson, & Carlson, Foorman (2004), Hecht, Burges, Torgesen, Wagner, & Rashotte (2000), araştırmalarında anaokulundan başlayarak çocukların okuma gelişimlerini izlemiştir. Schwartz (2005), Okuma Telafisi Yöntemi ile risk altında bulunan birinci sınıf öğrencileri için müdahalenin ve uzun-dönemli okuma desteğinin etkili olduğunu belirtmiştir.

Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimi, öğrencilerin okuma güçlüklerini kendilerine güven duymalarını sağlayarak, ilköğretim ikinci sınıfta azaltmaya çalışmaktadır. Bu araştırmada, duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okuma güçlüklerinin, kontrol grubuna göre anlamlı oranda azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin heceleme, tekrar, yanlış okuma, ekleme, atlama ve eksik okuma güçlüklerinin azaldığı belirlenmiştir.

Bunun yanında araştırmada duyuşsal yaklaşım desteği alan öğrencilerin okuma hızlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artış göstermediği görülmektedir. Bunun nedenleri şunlar olabilir:

1. Doğal okul ortamında deneysel çalışma yapmanın, denk grup oluşturmanın güçlükleri bilinmektedir. Bu çalışmada da zorunlu olarak denk olmayan gruplarla çalışılmıştır. Deneysel çalışmada, bağımsız değişkenin etkisini görmek amacıyla, öğretmenlerden elde edilen verilere ve öntest okuma puanlarına göre her bir okulda geride olan sınıf deney grubu (51,24), diğer sınıf kontrol grubu olarak (60,2) alınmıştır. Öğretmenlerin asgari öğretmen davranışlarına sahip oldukları varsayımı ile deneysel çalışmada öğretmen faktörü dikkate alınmamıştır. Ancak çocukları ile ilgili velilerin, onları belli öğretmenlerin sınıflarına kayıt ettirme istekleri ile okula ve öğrencilerine yakın ilgi ve destekleri, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı daha da arttırmıştır.
2. Öğrenciler birinci sınıftayken başlanan araştırmada, öğrenciler ikinci sınıfa geldiklerinde, alt ve üst SED deney gruplarında öğretmen değişikliği olmuştur. Kontrol gruplarında ise öğretmen değişikliği yaşanmamıştır. Bilindiği gibi öğretmen ve yöntem değişikliği, okuma güçlüklerinin önemli nedenlerinden biridir.
3. Kontrol grubundaki öğretmenler, çalışmayı okuma yarışması gibi algılayarak çocukların hızlı okumaları için yoğun çaba harcamışlardır.

Heckelman 1962'de yaptığı araştırmada, nörolojik etkileme yöntemi uyguladığı lise öğrencisi 24 problemlilik okurun kavramalarının 1,9 sınıf düzeyinde arttığını belirlemiştir. Heckelman 1969'da yaptığı bir diğer

çalışmada, okuma öğrenmede çok zorluk yaşayan bir öğrenci ile yaptığı 12 saatlik nörolojik etkileme çalışması sonucunda, öğrencinin okumasını üç sınıf düzeyinde geliştirmiştir (Heckelman, 1969, Akt: Morgan, Wilcox, & Eldredge, 2000, 113).

Heckelman'ın bulguları, araştırma bulguları ile kısmen örtüşmektedir. Öğrenci grubunun az olması, Heckelman'ın araştırma sonuçlarını olumlu etkilemiştir. Geniş bir öğrenci grubuyla ve özellikle doğal okul ortamında yapılan yöntem çalışmasının aksayan yönleri olabilecektir. Ayrıca okuma güçlükleri olan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin dışında biri ile çalışmaları da yöntem çalışmasını etkilemiş olabilir. Duyuşsal yaklaşım destekli okuma öğretimini sınıf öğretmenleri tarafından uygulandığında, daha farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri belirlenerek, onlara gerekli okuma desteği verilmeye çalışılmıştır. Çocuğun okuma güçlüklerinin birçok nedeni vardır. Doğru okumanın önündeki engeller bir anda ortadan kaldırılamaz. Duyuşsal yaklaşımın amacı çocukların okuma güçlüklerini azaltmaktır. Yöntemin okuma güçlüklerini gidermede etkili olduğu görülmektedir. Çocukların okuma hızları da okuma güçlükleri azaldıkça, zamanla gelişecektir. Araştırmada elde edilen sonuçlar göre aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Okuma güçlüklerinin erken sınıflarda belirlenmesi, zamanında gerekli müdahalenin yapılması ve seçilen destek yönteminin uygulanması önemlidir. Duyuşsal yaklaşımın etkileri, küçük gruplarda ve uygulama süresi de artırılarak araştırılmalıdır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin yöntemi uygulamalarından doğacak farklılıkların, öğrencilerin okuma güçlüklerinin azalmasına etkisi de araştırılmalıdır.

### **Kaynaklar**

- Akçamete, G., & Firdevs, G. Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 25(2), 1992: 463-471.
- Aktaş, U., Diplomanın Yerine Alfabe. *Radikal Gazetesi*. 2004, Aralık 12.
- Demirel, Ö., *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 1999.
- Erden, M., *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yay. 1998.
- Erdoğan, F., *Sihirli Kaykay* (3. Basım). İstanbul: Mavibulut Yay. 2003.
- Gülyüz, H., *Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem. 2001.
- Güneş, F., *Okuma-Yazma Öğretimi Ve Beyin Teknolojisi* (3. Baskı). Ankara: Ocak Y. 2004.

- Hecht, S A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R.K., & Rashotte, C.A., Explaining Social Class Differences in Growth of Reading Skills From Beginning Kindergarten Through Fourth Grade: The Role of Phonological Awareness, Rate of Access, and Print Knowledge. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 2000. 99–127.
- Heilman, A.W., *Principles and Practices of Teaching Reading* (2. Basım). Ohio: Charles E. Merrill Books. 1967.
- Kılıç, A., *İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. 2000.
- Morgan, A., Wilcox, R. B., & Eldredge, J. L., Effect of Difficulty Levels On Second -Grade Delayed Readers Using Dyad Reading. *The Journal Of Educational Research*, 94 (2), 2000.113–119.
- Özyürek, M., Özsoy, Y., & Eripek, S., *Özel Eğitime Giriş* (8. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları. 1997.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Carlson, D., Carlson, C. D., & Foorman, B., Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 2004. 265–282.
- Schwartz, R. M., Literacy Learning At - Risk First - Grade Students in the Reading Recovery Early Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 2005. 257–267.
- Torgesen, J., Catch Them Before They Fall Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children. *American Educator*, Spring/ Summer. 1998.

### **“The Effect of Affective Approach on Second Class Students’ Reading Difficulties”**

#### **Summary**

Reading is one of the key skills in human learning and, beginning reading is very important in order to be good reader. If children have reading problems at the beginning classes, they may acquire negative attitude toward reading. As a result failure felt by them, it might become a part of their academic life. Without help, poor readers can’t be good readers by themselves.

There are problems about helping students who have reading difficulties in classes. Methodology studies are immediately needed for reading difficulties. In this study affective approach was used to help poor readers. This approach has basically six parts: 1. Teacher sits next to the student. 2.



Student reads with the teacher. 3. Teacher gives positive feedback. 4. Interesting texts are used 5. Books with illustrations are used. 6. Teacher makes students feel achievement.

The purpose of this study was defining the reading difficulties of second grade and investigating the effect of affective approach. In the study, experimental method was applied. Three schools from low socio-economic status (SES), middle SES and high SES, were selected randomly. From each school two classes were selected randomly and one of them was assigned as experimental group, the other was control group. The research was done in the first term of 2002-2003 academic year at the first class and in the first term of 2003-2004 academic year in the second class. Oral reading texts and observation check lists were used for the purpose of data collection. 85 students were in the experimental group, 85 students were in the control group. During reading instruction affective approach had been given in the experimental group for eight weeks. In the control group such an approach hadn't been applied.

Student observation check list that applied by their class teacher at the beginning of first class was used in order to assess the students' reading skills. Before the affective approach was applied, second grade students' oral reading rate and the effect of reading difficulties on their oral reading rate (negative reading point) were examined by using pre-test text and reading observation check list. At the end of the experimental period, the effect of approach on reading development was examined by using post-test text and reading observation check list.

In this study t- test for independent samples was conducted. Experimental groups' oral reading rate was (51,7) words per minute, control groups oral reading rate was (60,2) words per minute at pre-test. Experimental groups' oral reading rate was (67,9) words per minute, control groups' oral reading rate was (75,6) words per minute at post-test.

Control groups' oral reading rate significantly different from experimental groups' oral reading rate both at pre-test and post-test. Experimental groups' negative reading point was (4,78), control groups' negative reading point was (4,69) at pre-test. There is no significant difference between two groups. Experimental groups' negative reading point was (3,03), control groups' negative reading point was (4,24) at pre-test. Negative reading points of experimental groups' scores significantly different from control groups' at post test.

In this study t- test for paired samples was also conducted. Paired t-test of oral reading rate indicated significant difference between pre-test and post-

test at both group. Negative reading point indicated significant difference between pre-test and post test only at experimental group. As a result affective approach has a positive effect on relieving reading difficulties but has no effect on reading speed.