

72025

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

HÜSEYİN ANILAN

BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİYLE İLGİLİ HEDEF
DAVRANIŞLARIN GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Yrd. Doç. Dr. MUHARREM ÖK

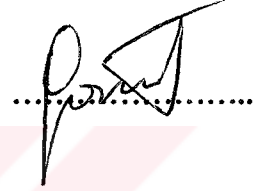
DENİZLİ- 1998

**TC. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne.

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan :Doç. Dr. Gönül İÇLİ



Üye :Yrd. Doç. Dr. Hasan ERÇELEBİ



Üye :Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖK



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 27.11.1998 tarih ve
24.11.1998 sayılı kararıyla onaylanmıştır.


Doç. Dr. Mehmet AKGÜN

Enstitü Müdürü V,

ÖZET

Bu araştırma beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini belirlemek amacıyla, toplam 9 okulda 997 öğrenci (3 ilköğretim okulunda 502 öğrenci, 4 ilkokulda 460 öğrenci, 2 özel okulda 35 öğrenci) üzerinde, verilerin anket yolu ile toplanması sonucunda yapılmıştır.

Bu araştırma sonucunda, hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin, özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksek olduğu ancak ilkokullar ile ilköğretim okulları arasında aritmetik olarak bir fark olsa da istatistiki açıdan bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, erken yaş grupları açısından, özel ders alan veya dersaneye giden öğrenciler açısından, kendilerine ait bir çalışma odasının olmasından, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması ile aile gelir seviyesinin iyi olmasından olumlu olarak etkilenmekte, ailenin tek çocuğu olması olumsuz etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisi olmamaktadır.

ABSTRACT

This research is carried out in order to determine the skills of understanding the text which was given to 997 fifth grade students in their Turkish Courses at 9 schools (502 students at 3 primary-education schools, 460 students at 4 primary schools and 35 students at 2 private schools) and the data were collected via a questionnaire in order to determine the levels of feed back on target (aimed) behaviours from that text.

As a result of this work, the levels of feed back of these aimed behaviours were higher at private schools than governmental schools. Slightly different levels of feed back gathered between primary schools and primary education schools, but this difference was not statistically significant.

The levels of feed back from behaviours that aimed from the skills of understanding a given text at fifth class Turkish course, were positively affected from the age of students, having a tutorial or attending a private course, having a private study room at home and the educational levels of parents and their income; negatively affected from being a single child at home but not affected from the sexes of the students.

ÖNSÖZ

Eski çağlardan beri okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan birisi olarak görülmüştür. Okuma eğitimi temel eğitimin konusu içinde de önemli bir yer tutmaktadır. Birinci sınıfta öğretilen okuma-yazma sonraki sınıflarda beceri haline dönüşerek gelişmeye devam etmektedir. Salt okumanın bir anlamı olmayacağından, okuma faaliyetinin anlama ile sonuçlanması gerekmektedir.

Bu araştırma 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini ve buna etki eden faktörlerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde kavramsal çerçeve, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayıltılar, önem, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır. İkinci bölümünde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalar tanıtılmıştır. Üçüncü bölümde, yöntem ve dördüncü bölümde ise bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Son bölümde sonuç ve öneriler ele alınmıştır.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren çok değerli danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖK'e, çalışmalarında bana yardımcı olan diğer bütün bölüm hocalarıma, arkadaşlarıma ve aileme teşekkürlerimi sunarım.

Hüseyin ANILAN

İÇİNDEKİLER	Sayfa No
ONAY SAYFASI	II
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Kavramsal Çerçeve	1
1.2. Okuma Nedir?	2
1.3. Okumanın Fizyolojik Yönü Nedir?	3
1.4. Okumanın Psikolojik Yönü Nedir?	5
1.5. Okumanın Çevresel Yönü	8
1.6. Okuma Hataları	10
1.7. Başlıca Okuma Türleri	11
1.7.1. Sesli Okuma	13
1.7.2. Sessiz Okuma	16
1.7.3. İnşat (Yüksek sesle şiir okuma)	18
1.8. Okuduğunu Anlama	18
1.8.1. Anlama ve Anladığını Geliştirme Yolları	21
1.8.2. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi	22
1.8.3. Okuma Hızının Artırılması	23
1.9. Türkçe Dersinin Genel Amaçları	24
1.9.1. Anlama Becerisinin Özel Amaçları	25
1.9.2. Anlama Tekniği Bakımından Amaçlar	25
1.9.3. Hedefe Ulaşıldığına Kanıt Olabilecek Gözlenebilir Davranışlar	26
1.10. Problem Durumu	27
1.11. Problem Cümlesi	30

1.11.1 Alt problemler	30
1.11.2. Denenceler	31
1.11.3. Önem	32
1.11.4 Sayıtlar	32
1.11.5. Sınırlılıklar	33
1.12. Tanımlar	33
BÖLÜM II OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA	
İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
BÖLÜM III YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Modeli	44
3.2. Evren	44
3.3. Örneklem	47
3.4. Veri Toplama Araçları	48
3.5. Verilerin Toplanması	49
3.6. Verilerin Analizi	50
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	51
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Sonuç	60
5.2. Öneriler	62
KAYNAKLAR	64
ÖZGEÇMİŞ	67
EKLER	68
Ek 1. İzin Belgesi	69-70
Ek 2. Güvenirlik Tablosu	71-74
Ek 3. Anket ve Kişisel Bilgi Formu	75-83

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa No
Şekil 1.1. Sesli okumanın şematik olarak gösterimi	14
Şekil 1.2. Sessiz okumanın şematik olarak gösterimi	16



TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 3.1. Bu çalışmanın kapsamı itibariyle evreni oluşturan okullar ve bu okullara ait diğer bilgiler	44
Tablo 3.2. Bu çalışmada örnekleme oluşturan okullar ile bu okullara ait özet bilgiler	47
Tablo 4.1. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının okul türlerine göre gerçekleşme düzeyleri	51
Tablo 4.2. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerinin okul türlerine göre farkı	52
Tablo 4.3. Değişik iki gruplu datanın t-testi ile karşılaştırma sonuçları	53
Tablo 4.4. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılığı (Tukey testi ($p=0.05$) sonuçları)	55
Tablo 4.5. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre farklılığı (Tukey testi ($p=0.05$) sonuçları)	56
Tablo 4.6. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyine ailenin gelir düzeyinin etkisi	58

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde kavramsal çerçeve, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayılılar, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren bilgiye ihtiyaç duymuş ve bilgiyi elde etme yollarını aramıştır. Ulaştığı bilgileri kalıcı hale getirmek ve devamlılığını sağlamak amacıyla da yazıyı bulmuştur. Bu anlamda bilgiye ulaşmak ve kullanmak belli sembollere dayalı olan yazıyla gerçekleştiği için, bu sembollerin anlamlı hale getirilmesi (bugünkü anlamda okunması); en temel anlamda fizyolojik ve zihinsel süreçlerin eşgüdümlü olarak kullanılmasıyla varılan okuma faaliyetlerine insanlık ulaşmıştır.

Bu anlamda insanı diğer canlılardan ayıran ve onu üstün kılan vasıfların başında konuşması (dili) gelir. Çünkü dil insana has bir iletişim aracıdır. En temel anlamıyla da iletişim, belli başlı simgelerin içerikleri (anlamları) üzerinde birleşerek ve kullanarak bilgi, duygu ve düşünmeyi iletme işidir. Dili Tazebay (1997, s:2) insanların üzerinde anlaşılabilirliğe vardıkları sessel simgeler düzeni” olarak tanımlıyor. İşte insan duygularını düşüncelerini, sevinçlerini, kederlerini, korkularını vb. tüm hislerini hep söze dökerek karşısındakine iletmiştir. Böylece dilin en temel iki kanalı olan konuşma ve dinleme insanın günlük hayatında en sık başvurduğu iki yol olmuştur.

Okumanın insan yaşamındaki yeri, önemi, değeri ve geçmişi yazının bulunmasına kadar uzanır ki (ilk paragrafta değinildiği gibi) yazılı materyaller değerlendirilebilir. İnsanın her şeyi düşünmesi ve bilmesi imkansızdır. Zaten insanın gerek fizyolojik yapısı gerekse zihinsel yapısı buna uygun değildir. İnsanların ilgileri, yetenekleri ve kişilikleri birbirinden farklıdır. Bilginin ve teknolojinin doğması ve gelişmesi de temelde buna bağlıdır. İşte insanın düşüncelerini genişleten, bilgilerini artıran kaynakların başında okuma gelir. İnsanın hem bireysel hemde toplumsal anlamda kendini tanıması da okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Tazebay (1997, s:2) okuma ve okumanın önemini “insanın yer yüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında okumanın etkin bir yeri vardır. Çünkü okuma kör inançları ve bilgisizliği yenen bir güçtür” şeklinde ifade etmiştir. Bu gerçeği

Voltaire de şöyle dile getirmektedir: “İnsanlığı yönetebilecek olanlar okuma ve yazma gücüne sahip olanlardır”.

Özdemir (1987, s:8) “konuşma sessel bir olgudur ve yüz yüze gerçekleştirilen bir iletişim yöntemidir. Aynı zamanda konuşma sınırlıdır, ses geldiği anda işitilirse alınır” diyerek konuşma ve dinlemenin sınırlı olan yönünü ortaya koymuştur. İşte bu sınırlılık insanoğlunu yazıyı bulmaya götüren belki de en büyük güç olmuştur. Sözlü iletişimdeki kalmazlık ancak bu buluşla kalıcı hale getirilebilmiştir.

Konuşmanın dinlemeyi gerektirdiği gibi; yazı da okumayı gerektirir. Yazılı materyeller sözlü iletişimde olduğu gibi kulağa değil, göze hitap eder. Okuma yazmanın tüm öğrenmeler için odak teşkil ettiği düşünülürse; okumanın kuru, anlamsız bir süreç olmaktan kurtarılması da okuduğunu anlama gücü ile sağlanır ve desteklenir.

O zaman okuma ve okuduğunu anlama için bazı temel sorulara öncelikle cevap aranması gerekir. Okuma nedir? Okuduğunu anlamak için nasıl (sesli, sessiz) okunmalı? Okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler (okumanın fizyolojik ve psikolojik, çevresel yönü, okuma hataları) var mıdır? İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amaçları, Türkçe öğretiminin genel amaçları doğrultusunda anlama becerisinin amaçları ve bu amaçları gösterir davranışlar nelerdir?

1.2. Okuma Nedir?

Okuma, öğrenmenin en temel araçlarından birisidir. Uluğ (1993, s:30) okumayı “*bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işi*” der derken Güneş (1997, s:53) okumayı “*beyin teknolojisini geliştirme aracı*” olarak tanımlamaktadır. Kantemir (1995, s:22) ise okumayı “*yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyet*” olarak yorumlamaktadır. Özdemir (1990, s:13) okumayı “*basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik*” olarak tanımlarken Tazebay(1993, s:3) “*gözün ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik, yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramak*” şeklinde tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlar her ne kadar birbirinden farklı görünse de tanımların ortak yönü şu şekilde belirtilebilir. Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik,

kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin faaliyetleri arasında etkili bir bağlantı sağlamadan okuma etkinliğine girmenin bir anlamı yoktur. Yani etkili ve verimli okuma ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama, okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde olmasını gerektirir. Bu okumanın sağlıklı, anlamlı ve amacına uygun olmasının ön şartıdır.

1.3. Okumanın Fizyolojik Yönü Nedir?

Okuduğumuz yazıtı görme organımız olan göz ile algılarız. Okuma eylemini yapan göz, yazıdaki satırlar üzerinde bakışları belli noktalarda bekleterek ve sıçratarak ilerlemektedir.

Tazebay(1997, s:6) 'ın Hidereth'ten aktardığı okuma fizyolojisine göre; Hidereth "okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda soldan sağa doğru, atlamalar yapar. Satır bittikten sonra alt satırın herhangi bir yerinde odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge optik sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Bu imgeler görme merkezinde anlamlı hale getirilerek anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşir. Okuma sırasında gözler atlama ve duraklamalar yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar. Gözün çalışması tıpkı bir kamera gibidir. Gözün çalışmasındaki bu fotografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman psikolog Raymond Dodge'dir. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir. Göz yazıya baktığı zaman belli bir genişlikte yazıtı görür. Buna "Algılama Genişliği" denilebilir. İki odak arasındaki genişlik iyi okuyan için 13-14 harf iken kötü okuyucu için bu 6 harf aralığına kadar düşmektedir. Ayrıca gözün birde görme alanı vardır. **Görme Alanı:** göz belli bir odağın dışında da görme eylmine girer, bu alana **Görme Alanı** denilmektedir. Bu alanın odağında görüntüler nettir. Odaktan uzaklaştıkça netlik yitmektedir. Görme alanının genişliği, odak noktası her birey için farklıdır. Bunlardan başka birde görme açısı vardır. **Görme Açısı:** Göz bir objeye baktığı zaman, görüş mutlaka bir açı içinde gerçekleşir. Bu açı yatay olarak 165 °, dikey olarak ise 60 °'dir" şeklinde ifade etmiştir.

Yine Tazebay (1997, s:7) Türkyılmaz'ın aynı konuyu; "Göz, bir satırda üç dört kez durup sözcükleri tanır. Satır bitince satırın tam başına değil, içinde bir noktaya döner.

Göz satır üzerinde her duruşta, iyi bir okuyucuda, 15-20 harflik bir genişliği kavrar. Buna Görüş Genişliği denir. Gözün sıçramalardan sonra duraklamalarında okunan yer anlama çevrilir. Böylece göz, bir satırda üç dört kez sıçrar ve duraklar.” şeklinde belirttiğini ifade etmektedir.

Kime göre ifade edilirse edilsin gözün her satırda belli bir genişliği kavradığı bir gerçektir. Buna algılama ya da görüş genişliği gibi isimler verilmektedir.

İlkokuma-yazma öğretiminde çözümlene yönteminin kullanılmasının en temel sebeplerinden birisi de budur. Harfle öğretim yapılırken göz sadece bir harfi görmeye alışır. Bu gözün yapısına uymayacağı gibi okumanın fizyolojik yönüne de ters bir durumdur.

Tazebay (1997, s:7) ”her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Sözcüğün bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve örgeuler bunu, sözcüğü söyleye söyleye kazanmışlardır” diyerek zamanla zihinde otomatikleşen ve Güneş (1997, s:53)’in “okuma, görme, anlama ve bellek olmak üzere üç çalışmayla ilgilidir” şeklinde belirttiği fizyolojiye dikkat çekmiştir.

Sesli yada sessiz okurken zihnin işleyişi okumanın türüne göre değişir. Eğer sözcük sesli okunmak istenirse zihnin seslendirme noktaları devreye girer. Sessiz okumada zihin buna ihtiyaç duymaz. Tazebay (1997, s:7) sesli okumayla ilgili olarak da “sesli okumada gözün kavradığı seslendirme, bir zaman alır. Gördüğümüzle söylediğimiz arasındaki zaman farkına göz-ses genişliği denir”, diyerek sesli okumada zaman faktörüne dikkat çekerken: ”Gözün kavradığını ses noktaları seslendirirken göz ilerler başka sözcükleri kavrar. Bu hareketin okumada sürekliliği sağladığını” da belirtmiştir (Tazebay. 1997, s:7).

Ses organlarının yanında okumanın fizyolojik yönünü içeren işitme dokunma ve iç salgı bezleri gibi unsurlar da söz konusudur. Bu konuda “ağzın seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini, hecelerin arasındaki söyleyiş farklarını belirgin olarak ayırabilmek, vurguları doğru yada yanlış yapmak, tonlamayı tam yada eksik uygulamak işitme organına dayanır” (Tazebay. 1997, s:7).

İç salgı bezlerinin vücudun fizyolojik ve psikolojik yönüne etki ettikleri bir gerçektir. Bu yüzden iç salgı bezleri işlevlerini tam anlamıyla yerine getiremedikleri zaman bu denge bozulacağından dolayı, iç salgı bezlerinin tam görev yapamadıkları hallerde okumada bozulma söz konusu olabilir. Nitekim bu konuda Tazebay (1997, s:8)

“*zihinde durgunluk, konuşmada ve görmede eksiklik görülebilir. Bunun sonucunda da okumada aksaklık ortaya çıkabilir*” şeklinde konuya yorum getirerek iç salgı bezlerinin okumadaki rolüne dikkat çekmektedir.

Okumanın fizyolojisindeki temel kurallar (görme, işitme vb.) herkes için aynıdır. Ancak bu temel kuralların işleyişinde de bireysel farklılıkların görülmesi olasıdır. Bu farklılığı Tazebay (1997, s:8) “bir taraftan görme genişliği ve algılama genişliği öte yandan görme açısı, gözün her satırda sıçraması ve bir alt satıra inerken belli bir noktada durmasında bireysel ayrılıklar söz konusudur” şeklinde belirtmiştir.

Okuma bir alışkanlık kazanma işidir. Alışkanlık olduğu kadar tekrar da önemlidir. Okuma yazmayı öğrenen kişi, bu becerisini yeterince kullanmazsa belli bir süre sonra tam anlamıyla okuma yazmayı unutmayacaktır ama belli bir kaybının olacağı kesindir. Buradan da böyle bir durumda bu becerinin gelişemeyeceği söylenebilir. Bunun sonucunda “bozuk ve kötü okuyan” bir kişi durumuna düşebilecektir. Bu hiç kimsenin benimsemeyeceği, istemeyeceği bir durumdur.

Bu nedenle etkili okumada (tüm bu bahsedilen) temelde fizyolojik özelliklerin etkisi göz ardı edilemez.

1.4. Okumanın Psikolojik Yönü

Bireyin iyi bir okuma seviyesine sahip olmasında kişinin psikolojik yapısının da çok önemli etkisi vardır. Çünkü zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmesi gereklidir. Herhangi bir metni okuyan kişi onu kendi kişiliği ve kendi yaşantıları ile anlamlandırmaktadır. Bunun yanında duygusal olgunluğa ulaşma düzeyi de okumada etkilidir. İçine kapanık, sessiz, sıkılgan, çekimser, utangaç vb. bireyler sesli okumada güçlük çekebilirler. Bu tip bireylerin bu sıkıntılarından kurtulabilmeleri için özel bir ilgiye ihtiyaçları bulunduğunu da unutmamak gerekir.

Tazebay (1997, s:8) okumanın psikolojik yönünü Hildereth’in ifadesiyle şöyle belirtmektedir.

“Okuma otomobil kullanma gibi karmaşık bir eylemdir. Ancak beyindeki okuma merkezi okuma sistemi içinde yerini alır ve bu işi otomatikleştirir. Okuma eyleminde vardamalar birtakım ip uçlarıyla oluşur. Bunlar; noktalama işaretleri, okunan sözcükler ve okuyan kişinin daha önceki bilgileri, deneyimleri ve birikimleridir. Okuma

bilmece çözüme gibi bir süreçtir. Bundan ötürü okuma vardama ve açıklama süreçlerini de içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Okudukça bu yargılar test edilir. bir başka deyişle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar: 1- Fikir ve anlamların önemi vardandır. 2- Sözcük ve tümceler arasındaki bağlantılar kurulur. 3- Geçici yargılara varılır. 4- Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır”.

Okumanın psikolojik yönünden söz ederken, ilk okuma yazmanın etkisi bir tarafa itilmemelidir. Çünkü ilk okuma yazma bu yönü itibariyle konuyla yakından ilişkilidir. Konuya bu açıdan bakıldığı zaman, Binbaşıoğlu (1988, s:27)’nun şu görüşlerinden söz etmek gerekiyor; “ilkokuma-yazma öğretiminde, anadili eğitimi, temel becerilerin kalıcı bir şekilde kazandırılmasında önemli bir yer tutar. Anadili eğitimindeki aksaklık ileride kolay düzeltilmez. Bu durum ileri eğitimde okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortaya çıkarabilir”.

Okumada her ne kadar bireyin okumayı öğrenmeye başladığı zaman önemli olsa da; okuma psikolojisini incelerken daha gerilere giderek, kişinin anadilini öğrenmeye başladığı zamana bakmak gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak Cunningham’ın yaptığı araştırmadan Tazebay (1997, s:9) bahsederek şu ifadeyi kullanmıştır. “Cunningham’ın ses birim farkındalık konusunda yaptığı araştırmada anaokulu öğrencileriyle İlkokul öğrencilerine harfler üzerinde özel ses eğitimi verilmiştir. Özel ses eğitimi almış olan anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri ses eğitimi almayan öğrencilere göre okuma becerilerinde anlamlı düzeyde yüksek başarı göstermişlerdir.”

Bu ifadelerle okumanın gerçekten geçmiş yaşantılara bağlı olarak anlamlandırıldığı ve dillendiğini söylemek mümkündür. Descartes okuma hakkında, “Geçen asırların en namuslu adamları ile yapılan bir konuşma” dır derken bahsedilen konuşmanın gerçek amacının anlamı doğru ve çabuk kavramak olduğunu da vurgular görünmektedir. Okunanı anlamak aynı zamanda anadilin etkin ve ustaca kullanılmasına bağlıdır. Akçamete (1990, s:6) bu konuda “okuma-yazma becerisi üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin en önemli koşulu, temeli sağlam bir anadili öğretimidir” demektedir. Bu ifade etkin bir anadili eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yukarıdaki ifadeler genel hatları ve sonuçları itibariyle 10-11 Nisan 1986 tarihinde yapılarak “ Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Sorunları “ olarak ele alınmıştır.

Aynı türden toplantı 25-26 Mayıs 1993 tarihleri arasında yapılan Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı’nda “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve

Sorunları” adı altında bir kez daha vurgulanarak teyit edilmiştir. Bunu basamak basamak irdeliyor olmak, etkili anadili eğitimine ulaşma isteği ile açıklanabilir.

Okumanın psikolojik yönü olarak değerlendirilebilecek bir başka yönü de okumada karşılaşılan güçlüklerin okumaya yansımalarıdır denilebilir. Çünkü karşılaşılan güçlükler insanı yılgınlığa itebilmektedir. Ondan kaçmasına, uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu okuma için de geçerli olabilmektedir. Onun için Tazebay (1997, s:9)’ın Harris ve Spay’dan belirttiğine göre okumada karşılaşılan güçlüklerin;

- 1- Temel becerilerin kazandırılmasında,
- 2- Metnin kurallara uygun ve doğru okunmasında,
- 3- Metnin uygun hızla okunmasında,
- 4- Anlam çıkararak yorumlamada,
- 5- Okumadan zevk duyma, gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Okumanın zihinsel bir olgu olan öğrenmeyle de yakın ilişkisi vardır. Okuma yeteneğinin iyileştirilmesiyle ilgili olarak Tazebay (1997, s:10) Bamberger’in ifadesiyle “okuma yeteneğinin iyileştirilmesi aynı zamanda öğrenme yeteneğinin de bir bütün olarak gelişmesiyle ilişkili” olduğunu söylemektedir.

Bu ve buna benzer tüm ifadeler, okumanın dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araç olduğunu ortaya koymaktadır. Okuma bir beceri işidir. Bu yönüyle Alkan (1991, s:56) “Motor yetenekler ancak öğrenci, devamlı eğitimi ve gelişmesi için esas olan, bir fonksiyonu yerine getirme ihtiyacında olduğu zaman direkt amaç olmaktadır. Bu öğrencinin psikolojik yönden hazır olduğu andan önce değil daha sonra olmalıdır” diyerek konuyu dikkat çekmektedir. Bu durum okuma için de farklı düşünülmemelidir.

Kantemir (1995, s:44) okumada etkisi görülen psikolojik faktörleri üçe ayırarak; a-)zihni olgunluk b-) hissi olgunluk c-)sosyal olgunluk olarak dile getirmiştir.

Zihni olgunluk: Kantemir (1995, s:44) zihni olgunluğu Cater ve McGinnes’in ifadesiyle “bir kimsenin gerçek algılarını yorumlayabildiği zaman ve kademe” şeklinde tanımlamıştır. Yine Kantemir (1995, s:45) okuma ve zihni olgunluk ile ilgili olarak “*hemen hemen bütün çocuklar 5-7 yaş arasında okumayı öğrenmeye başlar. Ancak bir çocuğun normal okuma öğretiminden tamamıyla faydalanabilmesi için onun belli bir zekâ yaşına varmış olması gerekir. Okuma alanında çalışan psikolog ve eğitimciler belirli bir okuma öğretimi verilmeye başlamadan önce çocuğun hiç olmazsa 6.5 zekâ*

yaşına erişmiş olması gerektiğinde birleşmişlerdir. Araştırmacılar, okumada gecikme göstermiş bazı çocukların zekâ bölümlerinin 90 ile 110 arasında değiştiğini göstermektedir. Bu bakımdan, okuma zamanını tayinde zekâ bölümü yerine, zekâ yaşını esas olarak almak daha yerinde olur” demektedir.

Hissi Olgunluk: Kantemir (1995, s:45) hissi olgunluk konusunda da “ *zihni olgunluk ölçülebilirse de hissi olgunluğu ölçmek imkansızdır. Bir çocuğun, duygularının gelişimi bakımından, şu veya bu seviyede bulunduğu kesin olarak söylenemez. Bununla beraber, sorumluluk yüklenmeye hazırlanmış ve kaprislerini kontrol edebilme yeteneğini kazanmış bir çocuk bu alanda olgunluğa erişmiş demektir. Ana ve babasına aşırı derecede bağımlı, sessiz, sıklıgan, çekimser tabiatlı çocukların okuması, huzur ve rahatlarını bazen bir öğrenme faaliyeti şeklinde görürler. Bazı çocuklar da başka öğrenme durumlarında uğradıkları başarısızlıklara, okuma öğreniminde de uğrayacaklarından korkarlar. Çeşitli sebepler yüzünden belirli bir hissi olgunluk seviyesine erişmemiş olan çocuklar motivasyon, dikkat ve irade eksikliği bakımından da dikkati çekerler. Böyle çocuklar iyi öğretmenlerin yardımıyla hissi problemlerini hallederler ve okuma öğrenimi için psikolojik bakımdan hazır hale gelirler”* diyerek hissi olgunluğun ölçütünün olmadığından ve okumadaki etkisinden söz etmektedir.

Sosyal Olgunluk: Kantemir(1995, s:45) okumanın psikolojik yönüyle ilgili olarak gördüğü sosyal olgunluk düzeyini de şu şekliyle ifade etmektedir. “*Çocuk doğuşundan itibaren, sosyal bakımdan tedrici bir gelişme gösterir. Psikologlar, sosyal gelişmenin niteliğini ölçmek için bazı araçlar geliştirmişlerdir. Bu araçlarla yapılan araştırmalar, sosyal gelişmenin çok yavaş cereyan ettiğini göstermektedir. Sosyal olgunluğa erişmek bir zaman meselesi olmakla beraber okuma öğretimine tabi tutulan çocuğun, grup içinde çalışmak, başkalarıyla iyi münasebetler kurmak, başkalarının düşüncelerini paylaşmak bakımından asgari bir gelişim seviyesine erişmesi gerekir.”*

Kantemir bu ifadesiyle okumanın sosyalleşmeyi getirdiğini, sosyalleşme için de okumak gerektiğini vurgular gibidir. Yani karşılıklı etkileşim söz konusudur.

1.5. Okumanın Çevresel Yönü

Bireyin belli bir kültür içinde eğitildiği düşünülürse içinde bulunduğu çevrenin varlığı da okuma için önem kazanır. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi

önemlidir. Aile içindeki bireylerin okumuş yada okumamış olmaları, bunların özel olarak okuma eylemini sürdürmeleri, evde bir kitaplığın olması evdeki bireylerin kitaplar üzerinde tartışmaları çocuğu olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Çocuğun çevresel etkenlere bağlı olarak iyi yada kötü bir okuma alışkanlığına neden olabileceği gibi, yine çevresel etkenlere bağlı olarak okuma hatalarının da ortaya çıktığı bilinmektedir (Tazebay. 1997, s:10).

Aile üyelerinin çocuklarının okuma alışkanlığı olmadığı yönündeki ifadeleri ve daha genel anlamda toplumda olmadığı söylenen okuma alışkanlığının nedenlerinin kendi içinde aranması gerektiği de bu anlamda tekrar düşünülmelidir.

Okumanın çevresel yönüyle ilgili Kantemir (1995, s:45) en önemli olarak Ev'i, ve Okul'u görmektedir. Bunu da şu şekliyle ifade etmektedir. *"Her çocuk kendine özgü ilkeleri, görüşleri ve davranış tarzlarını geliştirmeye önce evden başlar. Sonra okul çocuğun genel gelişiminde evi tamamlayan bir unsur olur. Okuma öğrenen çocuk üzerinde evin ve okulun dışındaki öbür çevresel faktörler de kendini gösterir; fakat ev ile okul bu faktörlerin en önemlisidir"*.

Çocuğun içinde büyüdüğü evin maddi ve manevi bakımdan tüm havası onun okumasına olumlu veya olumsuz bir şekilde mutlaka etki yapacaktır. Okur yazar olmayan veya evde resmi dilden başka dille konuşan anne babanın çocuğu büyük bir ihtimalle okuma öğreniminde güçlüklerle karşılaşacaktır. İyi bir eğitim görmüş ana babanın yardımını sağlayan ve okuma alışkanlıkları kazanırken onları taklit eden çocukları da okuma öğreniminde süratli bir gelişme kaydedeceklerdir.

Belirli bir olgunluk seviyesine gelmeden önce, özel bir okuma eğitimine tabi tutulan çocukların birçoğu, ilkokulda, okuma faaliyetlerine karşı bir isteksizlik duyarlar, bu isteksizlik, kendi anlayış seviyelerini aşan okuma materyalleriyle uğraşmaya zorlanmış çocuklar için de doğrudur. Ayrıca, ana-baba tarafından uygulanan metodların hatalı oluşu da bir çok okuma probleminin ana kaynağıdır. Bu nedenle okul öncesi okuma faaliyetlerinin titizlik içinde ele alınması ve uygulanmasının yanında seyri de önemlidir.

Okul başarısında ev, okul ve öğrenci üçgeni olarak ifade edilen başarı formülü, bu ifadelerden sonra okuma ve okuma başarısı için de geçerlidir sonucuna varılabilir.

1.6. Okuma Hataları

Gerek sesli okumada, gerekse sessiz okumada bir takım hatalar yapılmaktadır. Mavi (1995, s:131) “Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi” adlı araştırmasında başlıca okuma hatalarını şöyle sıralamıştır.

1-) Kelime, hece ve harfleri yanlış okuma, 2-) Kelime unutma ve kelime atlama, 3-) Satır atlama, 4-) Kelime sonu yutma, 5-) Kelime veya harf ekleme, 6-) Kelime heceleme, 7-) Telaffuz bozukluğu, 8-) Kelime aralarında duraklama, 9-) Geri dönüşler (kelime veya harf tekrarı), 10-) Aynı satırı tekrar okuma, 11-) Yavaş okuma, 12-) Hızlı okuma, 13-) Sesi ayarlayamama, 14-) Noktalama işaretlerine dikkat etmeme, 15-) Ses tonu, vurgu vb. faktörlere dikkat etmeme, 16-) Okuduğunu anlamama, 17-) Satırın son kelimelerini okurken satır başına kolay gelememe, 18-) Okumayı kesmeden sayfa çeviremememe, 19-) Vücut ve baş sallama, 20-) Satırları parmakla veya kalemle izleme, 21-) Elle, kalemle, sayfa kenarları ile oynama, 22-) Dik oturmama, 23-) Kitap ile göz arasındaki uzaklığı ayarlayamama, 24-) Düzensiz göz hareketleri, 25-) Dudak kıpırdatmak, 26-) Mırıltı (ses) çıkarmak.

Okuma hatalarının yanı sıra kişilerde görülen bir takım olumsuz okuma davranışları da gözlenmektedir. Bunlar da; baş sallama, yazıları okurken parmakla yada kalemle sürme, kitapla göz arasındaki mesafenin 30 cm civarında olması, okurken dik oturmama, okuduğu yeri kaybetme, heceleyerek okuma, noktalamama, telaşlanma, sinirlenme, diliyle dudaklarını yalama gibi alışkanlıklardır. Sessiz okuma da ise, bunlara ek olarak okurken ses çıkartma ve dudaklarını kıpırdatma gibi olumsuz okuma davranışı da gözlenebilmektedir (Tazebay. 1997, s:11).

A. E. Tansley’in okuma hataları konusundaki bulgularını Tazebay (1997, s:11) şu şekilde belirtmiştir. “ *Okuma hataları bazen birbirleri ile ilişkili bazen de ilişkisizdir. Okuma hatalarının nedenleri kalıtsal olabilir, duygusal olabilir, fizyolojik olabilir, psikolojik olabilir, çevresel olabilir. Bu nedenleri bulmak ve ortadan kaldırmak çok kolay değildir. Hatta okuma hatasıyla ilgili olarak o bireyin kendine has bir nedeni varsa bunu ortadan kaldırmak çok daha zordur. Eğer ana-baba aşırı hırslı ve çocuğun bir an önce okumasını istiyorsa bu durum da okuma hatalarının nedenleri arasında sayılabilir. Aynı gerekçe öğretmenler için de geçerlidir.*”

Öğrencilerin büyük çoğunluğunda doğru okuma alışkanlığının kazanılmadığı görülmektedir. Bu görüş araştırma sonuçlarıyla da doğrulanmıştır. Mavi(1995, s:111)'nin yaptığı araştırmada yapılan okuma hatalarının ve olumsuz okuma davranışlarının öğrencinin okumadan zevk almasını kısıtladığını ve okunan metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını engellediğini göstermektedir.

1.7. Başlıca Okuma Türleri

Okunan yazının özelliğine, okuyucunun amacına ve okuma ortamına göre değişik okuma tekniklerinden söz etmek mümkündür. Ama bir yazı fizyolojik olarak iki şekilde okunabilir: 1-) Sesli okuma, 2-)Sessiz okuma. Sadece gözü kullanarak; yani yazıya sadece bakıp, ondan zihinsel olarak anlam çıkarmaya yarayacak şekilde yapılan okuma sessiz okumadır. İkinci olarak, göz ile birlikte söyleme organlarının da kullanılmasına dayalı olarak, yani ses çıkartılarak yapılan okuma ise sesli okumadır.

Tabiki burada ifade edilen herhangi bir özürü olmayan insanlar için okuma ve okumanın yapılış biçimidir. Görme, konuşma, işitme vb. gibi özürü olan bireylerin okuması için ayrı tekniklerden veya teknolojilerden yararlanılmaktadır. Bahsedilen türden özürü olan insanların okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri için ayrı özel bir araştırma yapılması daha geçerli olacaktır.

Sesli yada sessiz okumanın dışında, okuma etkinliğinin oluşundaki zihinsel süreçlere bağlı olarak değişik okuma teknikleri vardır. Bu teknikler, fizyolojik olarak değinilen sesli ve sessiz okuma tekniklerinin herhangi birisi ile birlikte kullanılarak uygulanabilir.

Sadece okumanın fizyolojik olarak değerlendirilemeyeceğini bunun haricinde değişik etmenler de göz önüne alınarak sınıflandırma yapılması gerektiğini belirten Kantemir (1995, s:125) bu gruplamayı şu şekilde tasnif etmiştir.

a-) Yapılışlarına göre: sesli ve sessiz okuma

b-) Okuyucunun davranışına göre:

1-) Eğlenmek için okuma

2-) Zevk için okuma

3-) İnceleyerek okuma

c-) Okuyucunun amacına göre

- 1-) Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma
- 2-) Belirli bir soruyu cevaplandırmak amacıyla okuma
- 3-) Yazarın amacını göstermek için okuma
- 4-) Metnin zevkine varmak için okuma

d-) Belirli alanlara göre; biyoloji, coğrafya, tarih, hukuk, roman vb. gibi alanlarla ilgili olarak yapılan okuma.

Her ne kadar okuma çeşitlerinden ve tekniklerinden söz edilmiş olsa da; okuma türleri, gerek İlköğretim Programında gerekse ilgili programlarda temelde sesli ve sessiz okuma olarak bahsedilmektedir. Bahsedilen tüm teknikler bu iki temel üzerine oturtulmuştur. İlköğretim programında sesli ve sessiz okumanın yanı sıra bir de “İnşat” dan söz edilmektedir. İnşat’ın amacı öğrencileri manzum yazıları, şiirleri yada monolog ve diyalogları topluluk karşısında okutma olarak belirlenmiştir.

Sesli ve sessiz okuma birbirinden ayrı iki süreçtir. İlk bakışta bunlar birbirinin tersi olarak görülmektedir. Ancak bu iki sürecin birbirinden farkından çok, ortak yönleri söz konusudur. Her ikisinden de okuyucu, sözcüklerden ve sözcük yapısından anlam çıkarır. Ayrıca “**umu genişliği**” denilen bir genişlik söz konusudur. Okuyucu, okuduğu bir sözcükteki işaretlerin bir kısmını görünce, tümü hakkında karar verme eylemine girer. İşte buna **umu genişliği** denilmektedir (Tazebay. 1997, s:12).

Hem sesli hem de sessiz okumada okuyucunun davranışları ve okumanın özelliğine bağlı olarak geri dönüşler olabilir. Bu geri dönmeler bir kelime olabileceği gibi bir satır hatta bir paragraf ebatında dahi olabilir. Tüm bunların temel sebebi zihnin okumaya odaklanmamış olmasıdır.

Sesli okumayla sessiz okuma arasındaki ortak nokta yukarıdaki şekliyle tesbit edilmişken; ikisi arasındaki fark ise sesli okumada söyleyiş hataları mevcut iken sessiz okumada bu tür hataların söz konusu olmadığı ve yine sessiz okumada seslendirme işi beyinde olurken sesli okumada seslendirme işini ses organlarının yaptığı değişik yerlerde bahsedilmiştir (Tazebay. 1997, s:12). Okuma eyleminde her bir satırdaki gözün belli bir noktaya odaklanması ve kelimeler üzerinde sıçraması ise hem sesli okuma için hem de sessiz okuma için aynıdır.

Bu iki farklı okuma türü, okumanın yapılışına göre ortaya çıkar. Sesli okuma ve sessiz okumaya öğrenciler belirli tutum ve amaçları gerçekleştirmek için başvururlar.

Öğrenmek, bilgi edinmek, eleştirel veya yaratıcı okuma için bu okuma türlerinden herhangi birisinden faydalanırlar.

Okumada, her öğrencinin aynı düzeyde olması beklenemez. Öğretmen öğrencilerini tanıyarak, öğrencinin gelişim ve başarı düzeylerine göre kümelendirerek onlara ihtiyaç duydukları okuma türünü ve okuma materyallerini sağlamak durumundadır. Bu niteliğin yükselmesi açısından da gerekli bir unsurdur. Böyle bir uygulama da okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyecektir.

1.7.1. Sesli Okuma

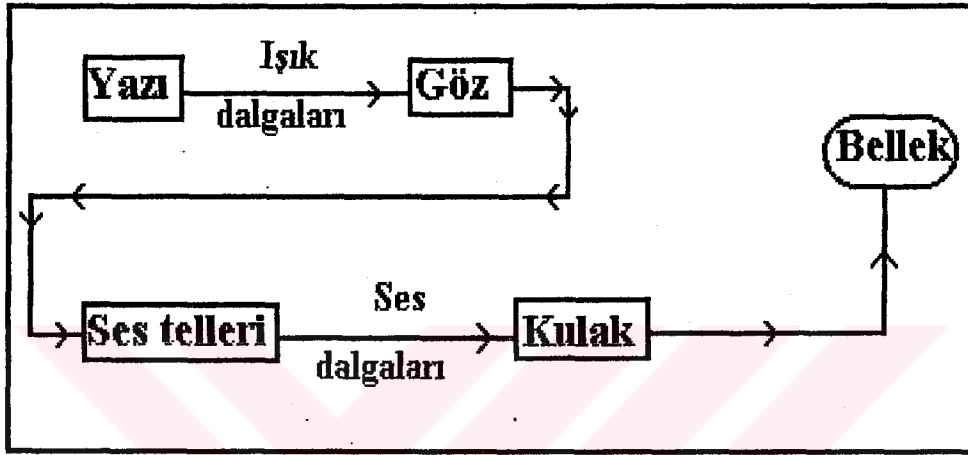
Temelde metnin ses organları vasıtasıyla sese dönüştürülmesi ve başkalarının işitebilmesi esasına dayanan sesli okumanın değişik tanımları mevcuttur. Eripek (1988, s:129)'e göre; sesli okuma “bir okuma parçasının dinleyenlerin duyabileceği, zevkle dinleyebilecekleri yükseklikteki bir sesle okunmasıdır.” Güneş (1997, s:56)'e göre ise sesli okuma “ yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır.” Yine bir başka tanıma göre Aşillioğlu (1993, s:125) sesli okumayı “bir yazının konuşma organlarıyla seslendirilerek okunmasıdır” şeklinde belirtmiştir. Kavcar ve arkadaşları (1995, s:43) “gözle algılayıp zihinle kavranan sözcük yada sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir “ şeklinde, Uluğ (1993, s:132) ise “sesli okuma başkalarının dinleyerek öğrenmeleri için yapılan okumadır” şeklinde sesli okumayı değişik özellikleri ile tanımlamışlardır.

Buradan da sesli okumanın değişik yönlerini içeren farklı tanımlar yapılabileceği açıktır. Sesli okuma bir metindeki duygu ve düşünceleri, bilgi ve gerçekleri başkaları ile paylaşmak için yapılır. Bu nedenle bu okumada en önemli öğe, okumanın dinleyicilerin anlayabileceği bir ton ve akıcılıkta olmasıdır. Sesli okuma, anlamın doğru aktarılmasını gerektirir. Onun için sesli okuma dikkat ister. Bu da; sözcüklerin hatasız, doğru ve doğal biçimiyle söylenmesini; sesin uyumlu olmasını, konuşur gibi okumayı ve okunan metnin okuyucu tarafından anlaşılır olmasını zorunlu kılar. “Konuşur gibi okuma” sesli okumada en önemli öğedir. İyi bir sesli okumada, sözgelişi gözleri kapalı olan dinleyicilerin, okuyucunun, okumadan çok onun konuştuğunu söyleyebilmeleri gerekir.

“Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerine, okuma seviyelerinin tanınmasına yaradığı gibi, dinleyicilerde de bir takım zihin etkinliklerinin uyanmasını

sağlar” (Tazebay. 1997, s:13). Bu açıdan bakıldığında sesli okuma, kavrama, sözcük dağarcığı, hız ve doğruluk öğeleri üzerine kurulmuştur. Kavrama daha çok dinleyicilerin yapması gereken bir işmiş gibi düşünülür. Okuma hızını (Özdemir. 1987, s:132) “Normal bir sesli okumada hız ölçüsü, dakikada 150 sözcük civarında olmalı” dır şeklinde belirtmiştir.

Sesli okuma sürecini Güneş (1997, s:56) aşağıdaki gibi ifade etmektedir.



Şekil 1.1. Sesli okumanın şematik olarak gösterimi

Şekil 1.1’de de görüldüğü gibi sesli okuma zaman alıcıdır. Çünkü göz gördüğü bir yazıyı seslendirerek kulağa, oradan da belleğe göndererek anlama süresini uzatmaktadır.

Başarılı bir sesli okuma için;

- metnin cümle yapısına
- anlatım özelliğine
- yazım kurallarına
- sözcüklerin şiveye uygun söylenmesine
- birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye
- her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net açık ve aşıntısız söylemeye
- hızlı okumadan kaçınmaya
- sesli metindeki anadüşünce yada olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirilmeye dikkat edilmelidir. (Uluğ. 1993, s:32; Demirel. 1995, s:68).

Öğrencilere iyi bir sesli okuma alışkanlığı vermek için aşağıdaki etkinlikler uygulanabilir.

1-) Okuma parçalarını, öğretmen örnek olarak seslendirebilir.

2-) Öğrenciler sesli okumanın değerli bir beceri olduğuna inandırılmalıdır. Sesli okumaya alıştırmak için, çocuklara kendi yazdıklarını okutmak önemli olabilir. Çünkü çocuk, kendi yazısının anlamını ve buna katmak istediği duyguyu bildiği için sesini buna göre yönetmeyi başarır.

3-) Öğrencilerin duygu, düşünce ve kelimeleri tanıyabilmeleri için; sesli okumadan önce parçanın bir kere sessiz okutulması faydalı olabilecektir.

4-) Çeşitli vesilelerle sesli okuma fırsatı yaratılmalıdır. Küme ve grup çalışma raporlarının okunması vb. buna iyi bir fırsat olabilir.

5-) İyi okumanın çok sözcük tanımayı gerektirdiği göz öne alınarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme yolları aranmalıdır.

6-) Noktalama işaretlerine göre, bunlara dikkat ederek iyi okuma öğretilmelidir.

7-) Seçilen okuma parçaları da;

-konu bakımından ilginç, eğitici ve güncel olmalı,

-duygu, düşünce ve görüş bakımından çocukların düzey ve yaşlarına uygun olmalı,

-sözcük, deyim, terim bakımından sade ve açık olmalı,

-anlatım bakımından akıcı ve anlaşılır olmalıdır.

8-) Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan çalışmalarda konuşur gibi okumaya önem verilmelidir.

İlkokul Türkçe Programında (1995), ilk üç sınıfta (1,2,3) okuma ve anlama yeteneğinin nasıl gelişeceği konusu ise şu şekilde açıklanmaktadır.

“Okuma türlerinin başında sesli okuma gelir. İlköğretimin ilk 3 sınıfında sesli okumaya sessiz okumadan daha çok zaman ayrılır. Bu sınıflarda, okumadan önce, anlamayı sağlamak esastır. Bu nedenle sınıfta öğrencileri okuma çalışması yerine anlama etkinliğine yöneltmek uygun olur. Anlama yeteneğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde, öğretmenin çok başarılı sesli okuması önem taşır. Öğretmen kitaplarında, okuma parçalarının seslendirilmesine, diksiyonun tonlarına ışık tutucu yeterli

bilgilerin ve tekniklerin belirtilmesi gerekir. Sesli okuma süresince, öğretmen, rolünü çok iyi oynayan bir aktör gibi olabilmelidir.

Öğretmenin, çeşitli okuma ve söyleyiş, diksiyon kusurları olabilir. Bunu önlemek için, okuma parçalarının, bantlardan yada plaklardan dinletilmesi de yerinde olur. Ancak, bu teknik imkanların uygunluğu ölçüsünde başvurulabilecek bir yoldur. Öğretmenin sesli okuması sırasında öğrencilerin parçayı kitapları üzerinden izlemeleri doğru değildir. Çünkü bu durumda izleme çabası anlamayı engeller “(İlkokul Programı. 1995, s:157).

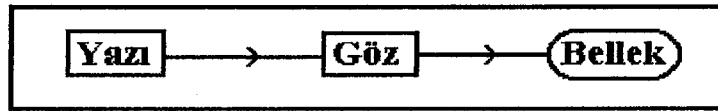
Sesli okumada en büyük zorluğun teleffuzdan kaynaklandığı açıktır. Çünkü bir yandan söylemeye dikkat edilirken diğer yandan anlamı yakalama çabası vardır. Bu durum yazıldığı gibi okunmayan dillerde daha da büyük bir karmaşadır. Sesli okumada pratik hem okuma hızı bakımından hem de anlamın yakalanması bakımından önemlidir. Tüm bu sebeplerden dolayı sesli okumanın ayrı bir yönünün olduğu bilinmektedir.

1.7.2. Sessiz Okuma

Kavcar ve arkadaşları (1995, s:44) sessiz okumayı “ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır” şeklinde tanımlamaktadır.

Sessiz okuma sürecinde göz yazıyı görür görmez onu anlamakta ve hemen belleğe göndermektedir. Sesli okumadaki ses telleri, ses dalgaları ve kulak devreden çıkmaktadır.

Güneş (1997, s:57) sessiz okuma sürecini de aşağıdaki gibi belirtmiştir.



Şekil 1.2. Sessiz okumanın şematik olarak gösterilmesi

Şekil 1.2’de de görüldüğü gibi sessiz okumada göz bilgiyi görür görmez belleğe aktarmaktadır. Bu da sesli okumanın aksine zaman açısından süreyi kısaltmaktadır.

“Öğrencilerin hayatında olsun, yetişkinlerin hayatında olsun sessiz okuma, sesli okumaya göre daha fazla yer tutar. Çünkü sessiz okuma, anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar.

Sessiz okuma becerisi okumadan sonra kazanılır. Sessiz okumada da sesli okumada olduğu gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar, fakat sessiz okumada yalnız algı genişliği vardır. Göz-ses genişliği yoktur. Gözün geri hareketleri sessiz okumada daha azdır. Bu nedenle sessiz okuma daha hızlıdır” (Tazebay. 1997, s:15).

Sessiz okuma öğrenciyi bağımsızca, kendi kendine çalışmaya alıştıırır. Ne var ki sessiz okumanın istenilen biçimde gerçekleşmesi öğrencilerin okuma tekniğini kavramalarına bağlıdır.

Sessiz okumadaki başarı, anlamı kavramaya, sözcük dağarcığına, okuma hızına ve doğruluğuna bağlıdır.

Sözcük dağarcığı öğrencinin sessiz okumadaki başarısını birinci derecede etkileyen etmendir. Öğrenciler, bir metni okurken ilk kez karşılaştıkları sözcükler ve teknik sözcükler karşısında duraklama eylemi gösterirler. Bu nedenle öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirme yolları da aranmalıdır.

Sessiz okumada hız aranan niteliklerdendir. Yalnız, öğrencilerin hızlı okumalarına II. devreden itibaren ağırlık verilmesi gerektiği yaygın kanıdır. Özdemir yapılan testlerin ve araştırmaların öğrencilerin okuma hızını ortalama olarak şu şekilde belirlediğini ifade etmektedir. “Bir dakikada ikinci sınıf öğrencisi 86, üçüncü sınıf öğrencisi 116, dördüncü sınıf öğrencisi 155, beşinci sınıf öğrencisi 177 sözcük okuyabilmektedir. Bu ortalama bir rakamdır. Okuma metnin güçlük ve kolaylık düzeyine göre bu rakamlar değişebilir” (Özdemir. 1987, s:131).

Doğruluk sessiz okumada okunanın tam olarak kavranmasıdır. Öğrencinin okuduğu bir metnin içerisinde geçen gerçekleri tam olarak kavraması doğruluktur. Bunu sağlamak için öğrencilerin ilgi ve seviyelerine uygun okuma materyalleri gereklidir.

Öğrencilerin sessiz okuma becerilerini ilerletmek için şu noktalara dikkat edilmesi yararlı olur (Göğüş. 1978, s:70).

a-) Öğrencilerimize sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır; hele fısıldayarak ya da mırıldanarak okumanın sesli okumadan başka birşey olmadığı belirtilmelidir.

b-) Yazıyı parmakla izleyerek okuma, okuma hızını düşüren yanlış bir alışkanlıktır. Bu durumda olan öğrencilerin uyarılması yararlı olacaktır.

c-) Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri önemlidir.

d-) Öğrencilere sık sık okuma çalışması yaptırmak, onlarda bu beceriyi geliştirir.

1.7.3. İnşat (Yüksek sesle şiir okuma)

İlkokul programında belirtilen okuma çeşitlerinden birisidir. Türkçe dersinin amaçlarından birisi de, öğrencilere edebi değer taşıyan şiirleri, bu şiirlerdeki duygu ve düşünce özelliklerini yansıtacak biçimde yüksek sesle okuma becerisi kazandırmaktır. İnşat, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli ölçüde yardımcı olur. İlköğretim okullarında belirli gün ve haftalarda yapılan törenler inşat çalışmaları için geniş olanaklar sağlar.

İNŞAT çalışmalarında uzun şiirler vererek çocukların belleklerini aşırı şekilde zorlamak doğru değildir. Bu tür okumada temel amaç, bir manzum parçanın güzel okunması olduğuna göre, öğrenci isterse bir şiiri elindeki metne bakarak da okuyabilmelidir.

Öğrenciler yüksek sesle şiir okurken çocukların ses tonu, jest ve mimiklerin doğru ve yerinde kullanılması önemli bir unsurdur. Bunun için öğrencilere yeterli fırsat ve zaman sağlanması okula düşen görevdir.

1.8. Okuduğunu anlama

Okuma etkinliğinin temel amacı, yazıda iletilenlerin tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Okuma etkinliği, anlamayla sonuçlanırsa bir değer taşır. Bunun için okuma öğretiminin anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir. Okuyucu bir yazıyı, onun sözcükleri üzerinde daha önce edinmiş olduğu bilgilerle anlar. Yazıdaki sözcükler, daha önceki yaşantılarıyla onun zihnine yerleşmiştir. Başka bir ifade ile sözcüklerin çağrıştırdığı kavramlar onun zihninde yer almaktadır. Ancak bir yazının anlaşılması için yazıda geçen sözcükleri bilmek yetmez. Sözcüklerden cümlenin anlamlarına, cümlelerden paragrafa ve konuya ulaşmak gerekir. Anlamada, kavranan anlamlar arasında ilişkiler

kurmak, ileri sürülen düşüncede öncelik sonralık ve neden sonuç ilişkisini yakalamak ve sonuç olarak konunun sınırlarını belirlemek gerekir. Birey bu süreç sonunda bir anlama ulaşır.

Okumanın doğru anlaşılabilmesi için, sözcük dağarcığının yeterli olması ve dikkatin yoğunlaşması gerekir. Yazarın fikirlerinden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramamız için, okurken sürekli uyanık ve tetikte olmamız gerekir (Kavcar ve Kantemir. 1986, s:70).

İki ayrı çaba gibi görünen “okuma ve anlama” aslında neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel. 1995, s:71).

Anlama eğitiminin önemi hususunda Güneş (1997, s:59) “eskiden bir yazıyı anlayabilmek için kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden kelimelerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişmiştir. Gelişmeler, sadece kelimenin anlamını doğru bilmenin anlama için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğu ortaya çıkmıştır” demektedir.

Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulmasının gerekliliği açıktır.

Bir kişinin anlama yeteneğinin derecesi, onun öğrenim durumu, zekâsı ve kişisel yaşantılarıyla yakından ilişkilidir. Daha önce edinilmiş olan genel bilgiler, sözcük dağarcığının yeterliliği ve gerekli özenin gösterilmesi bir metnin anlayarak okunmasını sağlayabilir. Ne var ki, yine de her metin okuyucuya kimi güçlükler çıkarabilir. Bu güçlüklerin başında, sözcüklerin okuyucunun bilmediği anlamda kullanılışı gelir. Bunu, konu, tema, anlatım biçimi ile ilgili sorunlar izler. Bu güçlükler ve sorunlardan bir bölümü, okuyucunun göstereceği özen ve çabayla aşılabılır (Sezer ve ark. 1991, s:89). Fakat okuyucunun altından kalkamayacağı durumlar da yok değildir.

Okuduğunu anlama, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan önemli değişkenlerden biridir. Bloom (1979, s:48)’a göre okuduğunu anlama, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından olup, okul öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemektedir.

Gary ve Rogers da: “Bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlayabilmektir” derler ve “yorum”u da şöyle tanımlarlar: a) Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak, b) Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesini kapsamını belirlemek, c) okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek, d) Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek (Göğüş. 1978, s:72).

Okuduğunu anlama etkinliğini oluşturan üç bileşen söz konusudur: 1)okuma materyali (metin), 2)okuyucu, 3)metnin okuyucu tarafından yorumlanması.

Metinlerin iletisini alımlama eylemine okuduğunu anlama denilebilir. İletinin tam anlanılması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir (Tazebay. 1997,s:17).

a- Metnin yapısını çözümleme: İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamının ana yönlerinden birini oluşturur.

b- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her metin, bir kimseye, bir konu hakkında, bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişi, yazarın iletmiş mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimleri) iyi tanıması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamının ön koşuludur.

c- Metni eleştirme: Okuma eylemi metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Yani okurun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir.

Okuma öğretimi İlkokul birinci sınıfta başlar, ancak bu sınıfta tam olarak oluşturulmaz. Çünkü okuma eylemi sadece harfleri deşifre etmekle kalmaz; aynı zamanda sözcüklerin ardındaki anlamları yada gizli anlamları da anlamak ve anlatmak eylemini de kapsar.

Okuma, sözcükler için değil; düşünceyi saptama amacıyla, anlamı kavrama amacıyla olmalıdır. Bunun olabilmesi de anlama yeteneğinin gelişmiş olmasına bağlıdır.

1.8.1. Anlama ve Anlama yeteneğini Geliştirme Yolları

Anlama yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 1997, s:60).

Bireyin anlama yeteneği ile yaşı, zihinsel gelişim düzeyi, geçirmiş olduğu yaşantılar arasında çok yakın ilişkiler vardır. Anlama yeteneğini geliştirebilmek için herşeyden önce öğrencinin zihnini geliştirmeye çalışmak gerekir. Anlama yeteneğini geliştirmeye yönelik ikinci bir etkinlik de öğrenciye anlamaya yararlı bir takım tutum ve alışkanlıklar kazandırmaktır.

a-) Zihni Geliştirmek: Anlamak; uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerektir; yoksa, zihin yeni düşünceyi birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır. Türkçe ilk anlama yeteneğinin geliştirilebilmesi için, olabildiğince çok sözcüğün öğrenilmesi; yazılarda sık sık yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar hakkında bir görüş kazanılması; yazım türleri hakkında genel bilgiye sahip olunması; sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından yararlanma yollarının öğrenilmesi, gezi, gözlem ve incelemelerde bulunulması gibi etkinlikler gerekir. Bu etkinlikler öğrencinin yeni kavramlara ulaşmasını sağlar (Aşılıoğlu, 1993, s:139). Öğrencinin yeni kavramlara ulaşması da okuduğunu anlamada ona hem kolaylık sağlayacak hem de gelecekteki benzer faaliyetleri için zemin hazırlayacaktır.

b-) Anlamaya Yararlı Yeteneklerin Kazanılması: Bazı tutum ve yetenekler öğrencinin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Öğrencinin okumaya karşı istekliliği ve bu isteğini artıracak özgür okuma ortamı onu anlamaya alıştıran yollardan biridir. İkinci bir yol ise, belli amaca yönelik olarak öğretmenin gözetiminde yapılan güdümlü okumadır. Güdümlü okumada öğretmenin açıklamaları, soruları, üzerinde durulan noktalar okunulan metni anlamayı kolaylaştırır. Anlamaya yararlı yeteneklerin kazanılmasında üçüncü yol okumanın dikkatle yapılmasıdır. Okuyucu, kim? ne? nerede? nasıl? niçin? gibi sorularla dikkatini uyanık tutabilir. Anlamaya yararlı bir başka yol da okunulan metnin üzerinde tartışma açmaktır (Göğüş, 1978, s:78). Ayrıca, okurken anlamı

bilinmeyen sözcüklerin sözlükten araştırılması ve okunulan metnin önemli görülen kısımlarıyla ilgili kısa notlar alınması anlamayı kolaylaştırır. Bu yeni öğrenmeler için de iyi bir yol sayılabilir.

F. Robinson tarafından 1941 yılında geliştirilmiş olmasına karşın, okuduğunu anlamayı geliştiren etkili bir teknik olarak yaygın bir şekilde kullanılan “incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir” tekniği de anlamayı geliştirmenin bir başka yoludur. Bu teknik İngilizce “survey-question-read-recite-review” kelimelerinin baş harflerinden oluşan SQ3R tekniği olarak bilinen tekniktir (Türkoğlu ve ark. 1996, s:76).

Anlama etkinliği için ya dinleme ya da okuma etkinliğinin olması gerekir. Okuduğunu anlama için kişinin aynı zamanda iyi bir okur olması gerekir. Onun için okuma becerisinin de geliştirilmesi gerekir.

1.8.2. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının pekiştirilmesi, yalnızca okulda yapılan etkinliklerle sağlanması mümkün değildir. Bunun için, öğrencinin okumayı yemek-içmek gibi zorunlu bir gereksinim olarak hissetmesi gerekir. Çünkü insan, mensubu olduğu toplumun bir üyesi olmasını sağlayan bilgi ve becerilerin büyük bir bölümünü okuyarak kazanmaktadır. Okuma bireye sadece öğretim için bazı olanaklar sağlayan bir olgu değil; onu yaşam koşullarına hazırlayan ve içinde yaşadığı dünya ile bağlar kurmasını sağlayan bir etkinlik olarak göze çarpmaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesi kişinin içinde yaşadığı dünyayı daha iyi algılamasını sağlayacaktır. Bu sebeple okulda yapılan okuma etkinliklerinde de bulunmak faydalı olacaktır. Okuma etkinliklerinin sınıf dışında güncel hayatta da devam ettirilmesi için uygun fırsatlardan yararlanılması gerekir. Bunun için de, öğrencilere, yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi, bu tür eserlerden kısa bölümlerin sınıfta okutulması; okunan eseri sınıfta anlattırma; kitap ve okuma kolu kurularak öğrencileri bu etkinliklere katılmaya yöneltme; sınıfa yöneltme; sınıfa güncel konularla ilgili okuma parçaları getirerek, bunların okunmasını sağlama gibi etkinliklerde bulunmak gerekir.

1.8.3. Okuma Hızının Artırılması

Okuma ve anlama ile ilişkili bir diğer durum da okuma hızıdır. *“Bir dakika ya da saniyede kavranarak okunan sözcük ya da harflerin sayısına göre ölçülen hız okuma hızı denir. Bu hız genellikle okuma yeteneğinin gelişmesine paralel olarak artar”* (Sezer ve ark. 1991, s:92). Burada önemli olan okuma hızını artırmakla birlikte anlamaya zarar verilmemesidir.

Okuma hızının artmasıyla birlikte, düşünme hızı da artmaktadır. Çünkü, anlayarak okuma süreci; aynı zamanda bir düşünce ve usavurma sürecidir. Okuma hızı gelişmiş bir birey, okuduğunu daha kolay ve çabuk anlamaktadır; çünkü zihin cümleyi bütün öğeleri ve anlamı bütün yönleriyle, bir anda ve düşünme hızına koşut olarak kavramaktadır. Hıza alışmış kişiler, karışık düşünceleri anlayabilmek için sessiz okumaya başvururlar (Aşılhoğlu. 1993, s:134).

Okuma hızına görsel, işitsel, zihinsel ve duygusal etmenlerin ayrı ayrı etkisi vardır. Ayrıca yazıdan kaynaklanan bazı biçimsel özellikler, okuma için harcanan dikkatin yoğunluk derecesi ve okuma ortamının durumu (ısıtma, aydınlatma, havalandırma vb.) da okuma hızını belirli bir ölçüde etkileyebilir. Okuma hızını artırmaya çalışırken bu etmenlerin üzerinde durmakta yarar vardır. Fizyolojik durumu ve zihinsel gelişmesi bakımından normal bir öğrencinin okuma hızı, alınacak birtakım önlemlerle, % 50 oranında artırılabilir. Ancak, bunun için, fizyolojik durum ve zihinsel gelişme dışında etmenlerin kontrol altına alınması ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerekir (Aşılhoğlu. 1993, s:135).

Öğrencilerin okuma hızını artırabilmek için neler yapılabileceğini Göğüş (1978, s:92) ve Sezer ve ark. (1991, s:80) şu şekilde belirtmişlerdir.

* Öğrencilere hızlı okumanın okulda, günlük yaşamda ve meslek çalışmalarında sağlayacağı yararlar açıklanmalıdır.

* Sınıftaki öğrencilerin her birinin okuma hızı ölçülerek bir durum belirlemesi yapılmalıdır.

* Okuma hızı yetersiz olan öğrencilerin güdülenmeleri, dikkatlerinin yoğunlaştırılması ve toplumsal çevrelerin daha uyarıcı bir duruma getirilmesi yönünde okul-aile işbirliğine gidilmelidir.

* Her öğrenci üzerinde tek tek durularak, okuma hızını azaltan kişisel etmenlerin belirlenmesine çalışılmalı ve bunların giderilmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerden yararlanma yolları aranmalıdır.

* Sesli okumaya zaman ayrılması, sessiz okuma becerisinin geliştirilmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun için, öncelikle okuma hızı bakımından geri öğrencilerin daha çok sessiz okumaya yönltilmelerine çalışılmalıdır.

1.9. Türkçe Dersinin Genel Amaçları

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararı ile kabul edilmiş; 26.10.1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmış İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Programı'na göre Türkçe dersinin genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitim'in genel amaçlarına ve ilkelerine uygun olarak;

1- Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,

2- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,

3- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçe'yi gelişim sürecinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,

4- Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak,

5- Türlü etkinliklerle öğrencilerinin kelime dağarcığını zenginleştirmek,

6- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak,

7- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak,

8- Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (M. E. B. İlkokul Programı. 1995, s:59).

1.9.1. Anlama Becerisinin Özel Amaçları

Türkçe öğretiminin genel amaçları doğrultusunda beşinci sınıf **anlama becerisinin özel amaçları** şöyle belirlenmiştir.

Öğrencilerin;

- 1- Edindikleri dinleme, izleme beceri ve alışkanlığını düzeyine göre geliştirmek,
- 2- Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek,
- 3- Duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyine uygun olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak,
- 4- Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek,
- 5- Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak,
- 6- Kitap edinme isteğini arttırmak,
- 7- Dinleme, izleme ve okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini arttırmaktır (M. E. B. İlkokul Programı. 1995, s:74-75).

1.9.2. Anlama tekniği bakımından amaçlar

Anlama tekniği bakımından beşinci sınıf öğrencilerinde şunlar amaçlanmaktadır.

- 1- İzlediği bir filmin, bir oyunun, okuduğu bir öykünün, öykünün olaylarını, olayların sırasını, sebep ve sonuçlarını, belli başlı kişilerin fiziksel ve karakter niteliklerini, olayın geçtiği yerin, zamanın niteliklerini açıklayabilmek,
- 2- Dinlediği izlediği bir konuşmanın filmin benzerlerinin okuduğu bir gazete sayfasının, mektubun vb. bir fikir ve öykü yorumlarının ana fikrini ve belli başlı yardımcı fikirlerini anlayıp belirtebilmek,

3- Bilmediği kelimelerin anlamlarını, eşsesli kelimeleri sözün gelişinden (metin içerisinde) anlayabilmek, sözlüğe bakarak kelime türetme yollarını kavrayarak, cevaplarıyla ilgilenerek kelime dağarcığını zenginleştirme yöntemini kazanabilmek,

4- Metinlerin belli başlı bölümlerini, paragraflardaki düşüncelerini sırasıyla kavrayabilmek,

5- Düz ve manzum yazıları olay ve fikir yazılarını ayırt edebilmek, yazıların özelliklerini sezebilmek (M. E. B. İlkokul programı. 1995, s:77).

1.9.3. Hedefe Ulaşıldığına Kanıt Olabilecek Gözlenebilir Davranışlar

Tekin (1980, s:80) okuduğunu anlamayla ilgili hedef davranışları şu şekilde belirtmiştir.

1- Okuduğu bir metni, metnin özünü yitirmeden kendi kelimeleriyle özetleme (sözle ya da yazıyla)

2- Verilen bir metne uygun başlık bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

3- Okuduğu bir metnin ana fikrini bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

4- Ana fikrin belirtildiği cümleyi yada paragrafı bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

5- Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

6- Metinde geçen ve daha önce hiç karşılaşılmayan kelimelerin anlamlarını, metnin bütünlüğü içinde ve sözün gelişinden kestirip bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

7- Metinde, genel olarak kullanılışından başka bir anlamda kullanılan kelimelerin ya da kelime gruplarının (eğer varsa) metindeki anlamlarını bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

8- Metinde geçen belli bir ifadenin dengi olan ifadeyi bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

9- Bir yazıdaki gelişen fikirleri ve düşünce tutarsızlıklarını bulma,

10- Metinde geçen olayların yeri, nedeni, sonucu, sırası ve kahramanları ile ilgili sorulara doğru cevap verme yada doğru cevabı verilenler arasından seçip işaretleme,

11- Yazıdaki bilgi ve düşüncelerden gerçeğe (gerçekliğe) uygun olanlarla olmayanları birbirinden ayırt etme,

12- Yazının maksadını (bilgi verme, etkileme, eğlendirme vb.) bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme)

13- Yazıdaki olgu, kanı, sayılı (assumption) ve genelleme ifadelerini birbirinden ayırt etme,

14- Bir yazıda öne sürülen kanıtların ulaşılan sonuçla ilgili o sonucu doğrulamada yeterli olup olmadığını bulma (söyleme, yazma ya da önerilenler arasından seçip işaretleme).

1.10. Problem Durumu

Hızla değişen dünyamız, ulusal ve evrensel kültür birikimlerini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirmektedir. İnsanların bu akıştaki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütünü, kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirerek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkinliğini de onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler.

Alkan (1992, s:5)'a göre çağdaş anlamdaki öğrenme; “ birey ile çevresi arasındaki etkileşim sonucu meydana gelen kalıcı izli, yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimi”dir. Şu haliyle, öğrenme bir iletişim işidir. Öğrenmenin oluşumu ve oluşan öğrenmenin kalitesi ise, kurulan iletişimin etkinliğine ve niteliğine bağlıdır.

Doğanın insana bahşettiği en güzel hizmeti belki de zekâsı ve dilidir. Dil de bir düşünme ve iletişim vasıtasıdır. Bir ulusun üyelerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağı, ortak noktasıdır. İnsanlığın bütün kültür birikimini, kültür dokusunu aktarmakta kullandığı en donanımlı ve en etkili yoldur. Kişinin, düşünce ve duygu yapısını oluşturan, düzenleyen ve biçimlendiren de dildir.

Tekin (1980, s:17) “kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler” demektedir. Çünkü dil hem öğrenme, hem de öğretme aracıdır. Dil bir başka deyişle, insanın varolduğu dünyayı anlama ve anlatma

aracıdır. Bu durumda, dili gelişmemiş, dilini etkili ve verimli bir biçimde kullanmayan bireylerin, içinde yaşadıkları çevrenin ve evrenin değerleriyle etkili bir iletişime girmeleri; düşüncenin zengin deryasından yararlanarak bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme biçimlerini de edinmeleri mümkün görünmemektedir.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koştur bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dil’le ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir (Sever. 1997, s:301).

İlköğretim ile başlayıp, orta ve yüksek öğrenimde devam eden Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel alana dayanır. Bu alanlar birbirleriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkilidir. Bu etkinlikleri içeren öğretim; yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla da beslenerek, birbirini tamamlayan bir anlayışla, eğitimin değişik alanlarında sürdürülür.

Anadili öğretiminin temel etkinlikleri olan “konuşma” ve “yazma” bir “anlatma”; “dinleme” ve “okuma” da bir “anlama” eylemidir. Bu anlamda, anadili öğretimiyle öğrencilere;

-Dinlediğini ya da okuduğunu anlayabilme,

-Anladığını sözle ya da yazıyla anlatabilme, becerilerinin kazandırılması amaç edinilmiştir.

Anlama, konuşma ya da yazı yoluyla aktarılanı algılamaktır. Anlatma ise, duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır. Okuma ve dinleme, temel nitelikleriyle bir “anlama”; yazma ve konuşma ise bir “anlatma” etkinliği ve sürecidir.

Dinleme ve konuşma, (herhangi bir kişisel özrü olmadığı sürece) okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal olarak edinilen becerilerdir. Çevreden kazanılan bu beceriler okul çatısı altına girildikten sonra, gelişigüzel ve sıradanlıktan kurtarılarak kural ve tekniğine uygun alışkanlıklar haline getirilmekte, Türkçe öğretimine ve Türkçe’yi öğretene çok büyük görevler yüklemektedir. Tekin (1980, s:21)’e göre, “ Türkçe derslerinin dili etkilice kullanabilme” özelliğini geliştirmedeki etkisi, en somut olarak,

öğrencilerin “Okuduğunu anlama” ve “ yazılı anlatım” becerilerine sahip olma derecesiyle belirlenebilir”.

Bireylerin yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından biri olan “okuma”, okullardaki öğretme-öğrenme süreçlerinin temel etkinliklerinden biridir. Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlıdır. Özellikle, ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama, başlıca öğrenme yolu durumuna bile gelebilmektedir. Bu durumda, okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencinin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanın öğrenmesi ise zorlaşmaktadır (Özçelik. 1987, s:101).

Bloom (1979, s:48)’a göre de genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı “okuduğunu anlama gücü”nü içermektedir. Daha İlkokul yıllarında kazanılan bu gücün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi veya temel olması beklenen bir olgudur.

O halde, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinin eğitimi ilk yıllarından başlayarak geliştirilmesi, öğrenmelerdeki verimin artırılmasının ve etkililiğin sağlanmasının da bir gereği gibi görünmektedir. Bu sorumluluk da öncelikle öğrencilere dilsel becerilerin geliştirilmesini temel alan bir öğretime düşmektedir.

Bireyin duyduğunu ve okuduğunu anlaması kadar, onları başkalarına aktarması da o derece önemlidir. Duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların uyumlu bir bütün oluşturacak biçimde yazıyla anlatılması bir beceri ve alışkanlık işidir. İlköğretim yıllarında sağlam temellere dayalı bir anadili öğretimiyle kazandığı yazma becerisini okul dışı yaşamındaki bireysel ve toplumsal ilişkilerinde de başarıyla kullanması muhtemeldir.

Buraya kadar belirtilenlerle, kişilere yaşamlarını yönlendirici dil beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasında Türkçe öğretiminde büyük bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleştirmiş; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin değişik konu ve birimlerinde yapılan araştırmaların değerlendirilmesine ilişkin de bir çok çalışma yapılmıştır (Kantemir. 1976; Tekin. 1980; Özçiçek. 1983; Kaya. 1985; Sever. 1985; Dilbaz. 1988; Aşillioğlu. 1993).

Yine okuduğunu anlama becerisi ile diğer alanlar ve özellikle ders başarısı arasında sabit bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok araştırma da mevcuttur. Yani okuduğunu anlama becerisi iyi olan bireyler diğer alanlarda da okuduğunu anlama

becerisi düşük olan bireylere göre daha başarılıdır. Yukarıda sözü geçen araştırmaların bir kısmı bunu doğrulamaktadır.

Özetle “okuma-yazma becerisinin, buna bağlı olarak da okuduğunu anlama becerisi İlköğretimde kazandırılması gereken en önemli özelliklerdendir” sonucuna varılabilir. Bu nedenle bu araştırmada; Öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi ile ilgili hedef davranışların çeşitli değişkenlere bağlı olarak gerçekleşme düzeyinin ne olduğu araştırmaya değer bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının başta İlköğretim 5. sınıfta olmak üzere İlköğretimin tüm basamaklarını etkilemesi ve etkili okuduğunu anlama ve geniş anlamda etkili Türkçe öğretimine katkıda bulunması hedeflenen beklentidir. Ayrıca elde edilen bulguların öğretmenlere, etkili okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde yardımcı olması umulmaktadır.

Ailelerin araştırma sonuçlarına bağlı olarak kendilerini değerlendirmeleri ve bu bağlamda pozisyonlarını tespit ederek etkililiğe katılım sağlamaları beklenmektedir.

1.11. Problem Cümlesi

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyleri nedir?

1.11.1. Alt problemler

1- Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi okul türlerine göre farklılık gösteriyor mu?

2- Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyi arasında okul türlerine göre (Resmi İlkokullar, Özel okullar, İlköğretim okulları) farklılık var mı?

3- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi yaşa,

4- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi cinsiyete,

5-Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi özel bir dershaneye gidip gitmemelerine,

6- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına,

7- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına,

8- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi ailenin tek çocuğu olup olmamalarına,

9- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi babanın eğitim düzeyine,

10- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi annenin eğitim düzeyine,

11- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi ailenin gelir düzeyine,
göre farklılıklar gösteriyor mu?

1.11.2. Denenceler

1- Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri bakımından resmi ve özel okullar arasında belirgin bir farklılık vardır.

2- Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri açısından İlkokul ile İlköğretim okulları arasında bir farklılık yoktur.

3- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi yaş gruplarına göre farklılık gösterir.

4- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi cinsiyete göre değişmez.

5- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi özel bir dershaneye gidip gitmemelerine göre değişir.

6- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına göre değişir.

7- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi öğrencinin kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına göre farklılık gösterir.

8- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi ailenin tek çocuğu olup olmamalarına göre değişir.

9- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi babaların eğitim düzeyine göre farklılık gösterir.

10- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi annelerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterir.

11- Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterir.

1.11.3.Önem

Bu araştırma;

Beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlamayla ilgili hedef davranışları gösterme düzeylerinin özel ve resmi okullarda okumalarına, yaşa, cinsiyete, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, özel bir dershaneye gidip gitmemelerine, Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına, ailenin tek çocuğu olup olmamalarına, kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına göre değişip değişmediği; resmi ve özel okullara gitmeleri açısından bir farklılığın olup olmadığını ortaya koyması, öğretmenlerin eğitim çalışmalarına ve bu alanda araştırma yapacaklara aydınlatma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirme yollarını ortaya koyması ve etkide bulunması bakımından önem taşımaktadır.

1.11.4. Sayıtlar

1-) Denekler gerek kişisel bilgi formunu ve gerekse okuduğunu anlama testini içtenlikle cevaplayacaklardır.

2-) Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması için geçerlilik ve güvenilirlik testleri ile uzman kanıları yeterli olacaktır.

3-) Örneklem; evreni yeterli düzeyde temsil edecek ve örneklemin tamamına ulaşılacaktır.

1.11.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1- Denekler açısından; Denizli ili Merkez ilçe sınırları içinde ve örnekleme dahil edilen;

-üç İlköğretim okulu

-dört İlkokul

-iki özel okul

ve bu okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören 997 öğrenciyle,

2- Amaçlar açısından; araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulması ile,

3- Kapsam açısından; uygulamayı yapan bizzat araştırmacının kendisi ve öğrencilerin cevaplamadaki tutum ve davranışları ile ve bunları etkileyen koşullar ile sınırlı tutulmuştur.

1.12. Tanımlar

Okul: Toplu olarak genel eğitim ve öğretim yapılan yerdir. Okul çağında ya da okul öncesi yaşlarda bulunan çocuklara toplu genel öğretim vermekle yükümlü kurum (Büyük Larousse. 1990, s:8808).

Anlama: Anlama yetisi terimi (intellect), adım adım ilerleyen (gidimli) akıl yürütme yetisine (lat. ratio) karşıt olarak, akılsal şeyleri sezgisel olarak kavrama yetisini belirtir (Büyük Larousse. 1990, s:17).

Hedef: Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Ertürk. 1993, s:24).

Davranış: Eğitimde davranış “öğretim sonunda bireyde gözlenmesi kararlaştırılan bilinçli tepki”dir (Sönmez. 1995, s:32).

Türkçe: Ural-Altay dil ailesinde sondan eklemeli, Türkiye Cumhuriyeti devletinin resmi dili ve bu dilin okullarda öğretilmesi için bir disiplin alanının adıdır.

İlkokul: Mecburi öğrenim çağındaki kız ve erkek çocukların eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak üzere devlet tarafından açılan, yönetilen, denetlenen ve öğrenim süresi beş yıl olan öğrenim kurumudur (MEB. 1995).

İlköğretim okulu: Mecburi öğrenim çağındaki 6-14 yaş kız ve erkek çocukların eğitim ve öğretimini sağlamak üzere devlet tarafından yönetilen ve denetlenen veya devlet tarafından özel kanunlar göre açılmasına izin verilen ve denetlenen Milli Eğitim ve öğretim kurumudur (Tekişik. 1988, s:6).

Türlü öğrenim basamaklarından oluşan öğretim sisteminin temeli sayılan 6-15 yaş arası eğitim veren kurumlar (M.E.B. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 1993).

Resmi ve Özel okul: Yukarıdaki tanımlarda belirlenen öğretim kurumlarının ücretsiz ve herkese açık eğitim vermesi durumunda (devlete ait) **Resmi**, belli bir para karşılığında eğitim ve öğretim vermesi durumunda ise **Özel** okul adını alır.



BÖLÜM II

OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili 1983 yılından bu yana Türkiye’de yapılmış ve ulaşılabilmış belli başlı araştırmaların bulguları kısaca özetlenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır. Söz konusu araştırmalar yapıldıkları yıllara göre sıralanmıştır.

1- “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği” Konulu Araştırma

Bu araştırma Necati Özçiçek tarafından, 1983 yılında yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacı,

-Ortaokullarda çalışan Türkçe Öğretmenlerinin, Türkçe Öğretimi konusundaki görüşleri ve geliştirme konularındaki önerilerini saptamak,

-Ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlama ve yazılı anlatım becerilerini ne ölçüde geliştirdiklerini belirlemek,

-Bulgular ışığında ortaokullarda Türkçe öğretiminde geliştirilmesi gereken unsurlar için önerilerde bulunmak, şeklinde ifade edilmektedir.

Değişik sosyo-ekonomik düzeylerde 7 okul seçilerek 69 öğretmen ve 204 öğrencinin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın en önemli sonucu, Türkçe derslerinde seçilen metinler, öğrenci gelişim ve sınıf düzeyine göre seçilmesinin, okuma sevgisini geliştirdiği bulgusudur. Ancak ders içi ve dışında, öğretmen, ana-baba ve çevrenin kitaba, öğrencinin kitap seçmesine ilgisizliği ya da bu konuda titiz olmaması, okuma sevgisini azaltan nedenler olduğu belirtilmektedir.

2- “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” Konulu Araştırma Hasan Kaya tarafından 1985 yılında yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır.

Araştırmanın amacı, İlkokullarda Türkçe eğitiminin durumunu tesbit ederek değerlendirmektir.

Bu amaçla;

-İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, ana dili eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri,

-İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin düzeyi, konularının incelenmiş olduğu görülmektedir.

Araştırma örneklemini 6 okul ve bu okulda çalışan 37 öğretmen ve 232 öğrenci oluşturmaktadır.

Örnekleme alınan öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda, başarı düzeylerinin çok düşük olduğu, okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının % 34.46; yazılı anlatım becerisinin bundan daha düşük olup genel başarı ortalamasının % 31 dolayında kaldığı görülmektedir.

Bu sonuçlar itibariyle; beş yıllık bir eğitim vermek amacıyla 6-7 yaşlarında ilkokul sınıflarına alınan çocukların Türkçe eğitiminin okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisinin yeterli ölçüde kazandırılmadığı, böylece ilkokullarda verilen Türkçe eğitimi, programda belirtilen hedeflerine ulaşamadığı görülmektedir.

İlkokul sınıflarında eksik ve yetersiz verilen, temeli iyi atılmayan Türkçe eğitimi, bir üst eğitim kurumuna da aktarılmakta, bu eksik ve yetersizlikler yüksek öğretime kadar sürüp gitmektedir.

3- “İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Eğitimi” Konulu Araştırma H. Hüseyin Hastaoğlu tarafından 1986 yılında yüksek lisans tez çalışması olarak yapılmıştır. Bu çalışmada, Türkçe ders programının temel öğelerini oluşturan amaç, muhteva, öğretim ilke ve yöntemleri ve ders araç gereçlerinin durumlarının tespitinin yapılmış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini Ankara’da 6 okulda (Kalaba İlk Okulu, M. Kemal Lisesi, Namık Kemal Lisesi, Şehitlik İlk Okulu, Yeşilöz Lisesi, Yunus Emre Ortaokulu)’ki 206 öğrenci ve 37 öğretmen oluşturmaktadır ve veriler anket yoluyla toplanmıştır.

Araştırmada;

-İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe eğitimi nasıl gerçekleştirilmektedir?

-Türkçe eğitimi öğrencilere genel kültür yanında dili iyi kullanma ve iyi bir birey olma özelliği kazandırıyor mu?

-Türkçe eğitiminde kullanılan yöntemler nelerdir?

-Türkçe eğitiminde kullanılan araçların yeterlilikleri ne düzeydedir?

sorularına cevap aranmıştır.

Araştırmanın sonucunda,

Türkçe eğitiminin; Milli Eğitim’in ve ilköğretim II. Kademe’nin amaçlarını kısmen gerçekleştirdiği sonucuna varılmıştır. Türkçe eğitimi muhtevasında çağdaş, bilimsel gelişmelere kısmen yer verildiği de görülmektedir.

Türkçe eğitiminde kullanılan öğretim metodu sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin ise yarısı Türkçe eğitiminde soru-cevap metodu kullandıklarını söylemişlerdir. Araç gereçlerle ilgili olarak ise, görsel eğitim araçlarının hiç bulunmadığı belirtilmektedir.

4- “Sincan’daki Orta 1. Sınıflarda Okuduğunu Anlama bakımından Türkçe Öğretimi” Konulu Araştırma Gündüz tarafından 1987’de tez çalışması olarak yapılmıştır.

Araştırmada tek grup öntest-sontest modeli uygulanmıştır. Bu modelle yapılan çalışma sonucunda “ayrıntılı kavrayabilme”, “bölümler arası ilişki kurabilme”, “kişileri tanıyabilme” açılarından öğrencilerin genel başarısının arttığı görülmüştür. Bu hedef davranışlar, okuduğunu anlamayı sağlamaktadır. Okuduğunu anlayabilmedeki bu başarı artışı, diğer sebeplere bağlı olabileceği gibi, ortaöğretim birinci sınıfta uygulama bir dönemi Türkçe dersinin programı ile de ilgili olabileceği belirtilmektedir.

Sontestteki başarı, öntesttekine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Okuma sürelerinin, yapılan testte başarı ile ilişkisi olmadığı vurgulanmaktadır.

5-”İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması” Konulu Araştırma Güneri tarafından 1987 tarihinde yapılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, Kütahya ili merkezinde ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin geliştirilmiş bir metne göre okuma düzeylerinin saptanmasıdır.

Araştırma bilimsel türden uygulamalı bir araştırmadır. Düzeylerin saptanması; okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama boyutlarında ele alınmıştır.

Araştırma 1985-86 eğitim-öğretim yılı 1. dönem sonunda yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları;

1- Öğrencilerin okuma hız puanlarının ortalaması 66.18, standart sapması 17.71, ortanca ve mod’u 62’dir. En düşük okuma hız puanı 31, en yüksek okuma puanı 131’dir.

2- En düşük okuma puanı 83, en yüksek okuma puanı 100,

3- Öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarının ortalaması 48.92’dir.

4- Öğrencilerin %15.60’ının okumaları bağımsız %51.80’inin öğretim ve %32.60’inin engelleme düzeyinde olduğu vurgulanmaktadır.

6-) “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkesinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Erişiyeye Etkisi” Konulu Araştırma Sedat Sever tarafından 1993 yılında doktora tez çalışması olarak yapılmıştır.

Bu araştırmayla; Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yönteminin uygulandığı grubun öğrenmede ulaştığı (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) erişim düzeyleri ile, tam öğrenme yönteminin uygulanmadığı grubun öğrenmede ulaştığı (okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri yönünden) erişim düzeyleri arasında farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada;

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerinin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun okuduğunu anlama becerisinin “okuduğunu anlama gücü” “toplam” erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun okuduğunu anlama becerisinin “okuduğunu anlama gücü” “toplam” erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişim ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki erişim ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” düzeyindeki erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun “yazılı anlatım becerisi” “toplam” düzeyindeki erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan grubun “okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri” erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

-Türkçe öğretiminde, tam öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılan grubun “kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi” erişimi ortalaması ile geleneksel yöntemle öğretim yapan “kompozisyon (yazılı anlatım) becerisi” erişimi ortalaması arasında, tam öğrenme grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır.

denenceleri sınanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma deneysel yöntemle göre yürütülmüştür. Araştırmada kuramsal bir öğretim modelini desteklemek amacıyla deneysel desen kullanılmış, evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma 1992-1993 öğretim yılının ilk yarısında 16 haftalık bir dönem boyunca, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi (Orta kısım 1. sınıf (İlköğretim 6. sınıf)) Türkçe dersinde yürütülmüştür. Araştırmada “Kontrol Gruplu Ön ve Son-Test Modeli” kullanılmıştır.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli “Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi” ile öğrencilere verilen “Kendinizi Tanıtınız” konulu “Kompozisyon (yazılı anlatım) Becerisi Testi”nden elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; ilk denence haricindeki tüm denenceler bulgular tarafından doğrulanmıştır. Bu “tam öğrenme” modelinin Türkçe dersinde uygulanarak verimliliği ve etkililiği artıracak tüm eğitim kademelerinde (İlköğretimden üniversiteye kadar) uygulanabileceği yönünde yorumlanmıştır. Buna bağlı olarak da öneriler sunulmuştur.

7- “Ortaokullarda Türkçe Öğretimi” Konulu Araştırma Bayram Aşillioğlu tarafından 1993 yılında doktora tez çalışması olarak hazırlanmıştır.

Bu araştırmada dil ve dilin iletişimdeki yeri, Türkçe öğretiminin basamakları, Türkçe dersi programının düzenlenmesi, Türkçe'nin hedefleri, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, dilbilgisinin öğretim şekli, Türkçe öğretiminde kullanılan

araç-gereçler, Türkçe eğitimi ortamları ve Türkçe öğretiminin ölçme ve değerlendirilmesi ve değerlendirme biçimleri üzerinde durulmuştur.

8- “Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma” Dökmen tarafından 1994 yılında yapılan bu araştırma, kişilerin okuma becerilerini, okumaya duydukları ilgi ve edinmiş oldukları, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları ile ilgilidir. Araştırmanın temel amacı, ilkökul, lise ve üniversite öğrencilerini okuma becerileri, okuma ilgileri ve edinmiş oldukları okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından incelemek, beceri, ilgi ve alışkanlık arasında ne tür ilişkiler bulunduğunu belirlemektir.

Araştırmada, okuma becerisi testi, okuma ilgisi ölçeği, okuma alışkanlığı anketi (yetişkin ve çocuk formlarında), kütüphane kullanım anketi ve okuma aracı ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Bunlar 853 deneye uygulanmıştır. Deneklerin uygulamadaki dağılımı ise şöyledir; 284’ü üniversite, 324’ü lise, 197’si ilkökul öğrencisi, 48’i kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan uzman grubu.

Araştırma sonuçlarına göre;

Örnekleme giren öğrencilerin okuma hızları, okuduklarını anlama düzeyleri genelde düşüktür.

Öğrencilerin okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik ilgileri arasında olumlu yönde ilişkiler vardır.

Öğrencilerin kütüphanelerden normal yararlanacakları konusunda sistematik bir eğitim almamış ve kütüphane kullanımını büyük ölçüde bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Genelde ilkökul öğrencilerinin kütüphaneye olan ilgisi varken ortaöğretimdeki öğrencilerin eğitim sisteminin kütüphane kullanımını yeterince teşvik etmediği düşüncesine dayandırılan ilgisizliğin olduğu görülmektedir.

9- “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi” Konulu Araştırma Sare Mavi tarafından 1995 yılında tez çalışması olarak yapılmıştır.

Araştırma, okumadaki hatalı davranışları belirleme, okuma alışkanlığına etkisini saptama ve buna çözüm yolları bulmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre;

Öğrencilerin genelinde kelime heceleme, kitap ile göz arasındaki uzaklığı ayarlayamama, kelime, hece ve harfleri yanlış okuma, dik oturmama, sesi ayarlayamama, vücut ve başı sallama, ses tonu ve vurgu vb. faktörlere dikkat etmeme, noktalama

işaretlerine dikkat etmeme, mırıltı (ses) çıkarma, teleffuz bozukluğu gibi hatalar yaptığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma ayrıca öğrencilerin, büyük çoğunluğunda doğru okuma alışkanlığının kazanılmadığı ve yapılan okuma hatalarının, öğrencinin okumadan zevk almasını kısıtladığını ve okunan metnin tam ve doğru olarak anlaşılmasını engellediğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyen faktörler şu şekilde belirlenmiştir;

- 1- Öğrenciden kaynaklanan faktörler,
- 2- Aileden kaynaklanan faktörler,
- 3- Öğretmenden kaynaklanan faktörler,
- 4- Okuldan kaynaklanan faktörler,
- 5- Çevreden kaynaklanan faktörler,

Araştırmada fikri alınan öğretmenlerde, okuma alışkanlığı gelişmemiş ve okuma yetersizliği olan öğrencilerde, sözlü ve yazılı anlatım öğelerinin de istenilen düzeyde gelişmediği görüşü hakimdir.

10- “İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” Konulu Araştırma Attila Tazebay tarafından 1995 yılında doktora tez çalışması olarak yapılmıştır.

Bu araştırmada İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla, olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına ve okuduğunu anlama becerisine olan etkileri araştırılmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1- Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken en fazla parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir.

2- Sesli okuma yaparken üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma hataları görülmüştür.

3- Sessiz okuma yaparken, öğrenciler olumsuz okuma davranışlarından en çok kalemle ve parmakla sürmeyi göstermektedir.

4- Sesli okuma yaparken öğrenciler dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2 en yavaş okuyanı ise 21.75 sözcük okumuştur.

5- Sessiz okuma yaparken, örnekleme giren öğrenciler dakikada ortalama 97.19 sözcük okumuş, bu öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 224.73 en yavaş okuyanı ise 32.53 sözcük okumuştur.

6- Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma hızları arasındaki fark, sessiz okuma lehinedir. Yani sessiz okumada öğrenciler daha hızlı, sesli okumada daha yavaş okumaktadırlar.

7- Bir başka önemli nokta da anlama ile ilgilidir. Buna göre sessiz okumada öğrenciler okuduklarını daha iyi anlamaktadırlar. Sesli okumada ise okuduğunu anlama düzeyi daha düşüktür.

8- Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Yani okuma hızı ile okuduğunu anlama ters orantılıdır.

9- Örnekleme dahilindeki öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından “telaşlı olma”, “dik oturmama”, “noktalamaya uymama”, “heceleyerek okuma” ve “okuduğu yeri kaybetme” okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir.

10- Öğrencilerin sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından hiç biri okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

11- Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde sesli okuma yaparken “sözcüğü yanlış okuma”, “yeni bir sözcük ekleme”, “sözcüğü atlama”, “sözcüğü okuyamama” hataları okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir.

12- Örnekleme giren öğrencilerin sesli okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından “başını sallama”, “dudak yalama”, “noktalamaya uymama”, “heceleyerek okuma” ve “okuduğu yeri kaybetme” okuma hızlarını azaltmaktadır.

13- Örnekleme giren öğrencilerin sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından “dudak kıpırdatma” ve “dudak yalama” da okuma hızlarını azaltmaktadır.

11- “Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi” Konulu Araştırma Vildan Egelioglu tarafından yapılmıştır.

Araştırma okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini bulmayı amaçlamaktadır.

Bunun için;

1- Okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi de yükselir.

2- Öğrenme için harcanan zaman arttıkça hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi de yükselir.

3- Okuduğunu anlama düzeyi ve öğrenme için harcanan zaman birlikte arttığında,

hedeflerle tutarlı bilişsel öğrenme düzeyi, bu değişkenlerin tek tek katkılarının toplamından daha çok yükselir.

denenceleri ileri sürülmüştür.

Ön test - son test modeline dayalı deneysel bir araştırma olan bu araştırma sonucunda ileri sürülen tüm denencelerin doğrulandığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Olayları, olguları, doğal koşullar içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırma yöntemi, bu çalışmada izlenen yöntem olmuştur.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 1996-1997 eğitim-öğretim yılı Denizli Merkez ilçedeki 13 İlköğretim okulu, 26 İlkokul, 4 özel okul ile bu okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören 5288 öğrenci oluşturmaktadır. Okul ve öğrenci durumları Tablo 3.1' de gösterilmiştir. Bu veriler Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü 1996-1997 İstatistik Bölümü verilerine göre düzenlenmiştir.

Tablo 3.1. Bu çalışmanın kapsamı itibariyle evreni oluşturan okullar
ve bu okullara ait diğer bilgiler

Sıra No	Okul Türü	Okul Adı	Toplam Öğrenci sayısı	Beşinci sınıf öğrenci sayısı	Beşinci sınıf şube sayısı
1	İlköğretim okulu 1. Kademe	Aktepe Katip Çelebi İlköğretim Okulu	199	24	1
2	İlköğretim okulu 1. Kademe	Ali Baysal İlköğretim Okulu	345	71	2
3	İlköğretim okulu 1. Kademe	Arif Yalınkaya İlköğretim Okulu	652	118	3
4	İlköğretim okulu	Atatürk	930	154	4

	1. Kademe	İlköğretim Okulu			
5	İlköğretim okulu 1. Kademe	Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu	930	154	4
6	İlköğretim okulu 1. Kademe	Fatih İlköğretim Okulu	494	183	4
7	İlköğretim okulu 1. Kademe	Hacı Şakir Nilüfer Öz İlköğretim Okulu	82	10	1
8	İlköğretim okulu 1. Kademe	Hulusi Kulaklı İlköğretim Okulu	887	165	4
9	İlköğretim okulu 1. Kademe	İsmail Uslu İlköğretim Okulu	152	28	1
10	İlköğretim okulu 1. Kademe	Lütfü Ege İlköğretim Okulu	187	14	1
11	İlköğretim okulu 1. Kademe	Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği İlköğretim Okulu	236	34	1
12	İlköğretim okulu 1. Kademe	Sevil Kaynak İlköğretim Okulu	336	--	--
13	İlköğretim okulu 1. Kademe	Zaferiye Abaloğlu İlköğretim Okulu	336	55	2
Toplam	13		5766	1010	28
14	İlkokul	Adil Demireren Mustafa Musaoğlu İlkokulu	812	161	4
15	İlkokul	Ahmet Nuri Özsoy İlkokulu	952	181	5
16	İlkokul	Atalar İlkokulu	280	57	2
17	İlkokul	Bahçelievler İlkokulu	346	55	2
18	İlkokul	Cafer Sadık Abaloğlu İlkokulu	976	170	6
19	İlkokul	Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulu	654	128	4
20	İlkokul	Dentaş İlkokulu	876	159	4
21	İlkokul	Esentepe İlkokulu	911	202	4
22	İlkokul	Gazi İlkokulu	857	163	4
23	İlkokul	Hacı Halil Bektaş ilkok.	655	125	2
24	İlkokul	Hacı Hasan Ali Kömürcü İlkokulu	655	125	2

25	İlkokul	Hürriyet İlkokulu	2368	455	10
26	İlkokul	İlbadi İlkokulu	343	78	2
27	İlkokul	İstiklal İlkokulu	720	139	4
28	İlkokul	Kınıklı Basma Boya İlkokulu	560	100	3
29	İlkokul	Karşıyaka İlkokulu	861	152	4
30	İlkokul	Merkezefendi İlkokulu	1181	246	6
31	İlkokul	100. Yıl Mehmetçik İlkokulu	685	160	3
32	İlkokul	Mimar Sinan İlkokulu	749	141	4
33	İlkokul	Musa Kazım Manasır İlkokulu	863	181	4
34	İlkokul	Müftü Ahmet Hulusi İlkokulu	929	175	5
35	İlkokul	Namık Kemal İlkokulu	893	170	3
36	İlkokul	19 Mayıs İlkokulu	569	106	4
37	İlkokul	Raşit Özkardeş İlkokulu	1133	205	5
38	İlkokul	Ressam İbrahim Çallı İlkokulu	1055	262	6
39	İlkokul	Sümer İlkokulu	603	131	4
Toplam	26		21.684	4243	108
40	Özel okul	Özel Elit Lisesi bünyesi. İlkokulu	56	8	1
41	Özel okul	Özel PEV Oluşum Lisesi bünyesi İlkokulu	75	--	--
42	Özel okul	Özel Servergazi Lisesi bünyesi İlkokulu	232	27	1
43	Özel okul	Özel Vildan İlkokulu	14	--	--
Toplam	4		377	35	2
GENEL TOPLAM			27.787	5288	138

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi İlköğretim okulları ile ilgili olarak verilen toplam 5766 öğrenci sadece 1. kademedeki öğrenci sayısıdır. Yani 1., 2., 3., 4., ve 5. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin toplamıdır, 2. kademe öğrenci verileri dahil edilmemiştir. Denizli merkezdeki 4 özel okulda araştırmanın yapıldığı tarih itibariyle Özel PEV Lisesi bünyesi ilkokulunun ve Özel Vildan İlkokulu’nun beşinci sınıfları mevcut değildir. Bu

nedenle özel okullardan sadece iki özel okulun iki şubesindeki 35 öğrenci araştırmaya dahil edilebilmiştir.

3.3. Örneklem

Tablo 3. 2. Bu çalışmada örnekleme oluşturan okullar ile bu okullara ait özet bilgiler

Sıra No	Okul Türü	Okul Adı	Toplam Öğrenci sayısı	Beşinci sınıf öğrenci sayısı	Şube sayısı
1	İlköğretim 1. Kademe	Atatürk İlköğretim Okulu	930	154	4
2	İlköğretim 1. Kademe	Fatih İlköğretim Okulu	494	183	4
3	İlköğretim 1. Kademe	Hulusi Kulaklı İlköğretim Okulu	887	165	4
TOPLAM			2311	502	12
4	İlkokul	Bahçelievler İlkokulu	346	55	2
5	İlkokul	Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulu	654	128	4
6	İlkokul	Hacı Halil Bektaş İlkokulu	655	125	2
7	İlkokul	Karşıyaka İlkokulu	861	152	4
TOPLAM			2516	460	12
8	Özel okul	Özel Elit Lisesi bünyesi İlkokulu	56	8	1
9	Özel okul	Özel Servergazi Lisesi bünyesi İlkokulu	232	27	1
TOPLAM			288	35	2
GENEL TOPLAM			5115	997	26

Araştırmanın örnekleme; 13 İlköğretim okulu, 26 İlkokul ve 4 özel okuldan oluşan toplam 43 okulun ve 5288 öğrencinin %20'lik diliminin rastlantısal yöntemle

(Random Yöntemi) alınması sonucu 4 ilkokul, 3 ilköğretim okulu ve 2 özel okul olmak üzere toplam 9 okul ile bu okulların beşinci sınıflarında öğrenim gören, 502 ilköğretim okulu, 460 ilkokul ve 35 özel okul öğrencisinden oluşan toplam 997 öğrenciden oluşmaktadır.

Örnekleme oluşturan okul ve öğrenci durumları Tablo 3. 2’de verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla üç araç geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bunlar;

- 1- Kişisel bilgi formu
- 2- Okuma metinleri
- 3- Okuma metinlerine bağlı Okuduğunu Anlama Testi’dir.

Kişisel bilgi formu on maddeyi kapsamaktadır. Kişisel bilgi formu Ek 3’de sunulmuştur. Kişisel bilgi formunda Türkçe’de okuduğunu anlamayı etki edebileceği düşünülen sorular yöneltilmiştir.

Okuma metinleri olarak; değişik uzunlukta iki şiir ve dört okuma metni hazırlanmıştır. Metinler seçilip, hazırlanırken öğrencilerin düzeyinde olması için deneyimli Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

İlk etapta araştırmacı tarafından 4 şiir ve 8 okuma parçasını kapsayan okuma metni seçilip hazırlanmıştır. Okuma metinlerinin seçilip hazırlanmasında;

- 1- Cümlelerin uzunluğu,
- 2- Kelimelerin anlam bilgisi,
- 3- Söz dizimi,
- 4- Kelimelerin söylenişi (telaffuzu),
- 5- Metnin anlam bilgisi,
- 6- Öğrenci düzeyleri,
- 7- Eğitsel değerlerinin olup olmadığına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı tarafından seçilen bu 12 okuma metni, deneyimli ve alanında uzman 3 sınıf öğretmeni ve 3 Türkçe öğretmeninden oluşan 6 kişilik uzman komitesine sunulmuştur. Bunlar okuma parçaları üzerindeki çalışmalarını sürdürmüşler, iki şiiri ve dört okuma metnini çeşitli sebeplere bağlayarak elemişlerdir. Sonuç olarak; araştırmada kullanılmak üzere 6 okuma metni üzerinde karar kılınmıştır.

Ayrıca bu seçilen 6 okuma metni Pamukkale Üniversitesi Öğretim üyelerine de gösterilerek fikirleri alınmış, tavsiye edilen değişiklikler yapılmış ve okuma metinlerine araştırmada kullanılmak üzere son şekil verilmiştir. Okuma metinleri bizzat beşinci sınıf Türkçe kitaplarından ya da Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Kararıyla tavsiye edilmiş olan kitaplardan seçilerek alınmıştır. Bundan amaç metinlerin öğrenci seviyesinde olamama riskini en aza indirmektir.

Sonra bu okuma metinlerinden Okuduğunu Anlama Testi oluşturulması işine girilmiş ve benzer yöntemlerle sözü edilen test şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Okuduğunu anlama testi geliştirilirken, ilkönce 45 soru hazırlanmıştır. Toplam 45 sorudan oluşan bu seçme aracı sınıf öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve ölçme uzmanlarına danışılarak onların görüş ve eleştirileri de dikkate alınarak ve cevaplama süresi de düşünülerek soru sayısı 38'e düşürülmüştür (uzmanların testten çıkarılması gerektiği görüşünde birleştikleri 8 soru çıkarılarak). Denizli Merkezi'ndeki okullardan raslantısal olarak seçilen Atalar İlkokulu ve Lütfü Ege İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin tamamına pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Lütfü Ege İlköğretim okulu'nda 14, Atalar İlkokulu'nda 57 beşinci sınıf öğrencisi varken; her iki okuldan uygulama için ulaşılabilen öğrenci sayısı 55 olmuştur. Bu öğrencilerden alınan sonuçlarla madde analizleri yapılarak her testten ayırıcılık indileri düşük bulunan 8 soru da atılarak, okuduğunu anlama testinin soru sayısı 38'den 30'a indirilmiştir.

Yapılan çalışmalardan sonra okuduğunu anlama testinin Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Güvenirlilik tablosu Ek 2'de sunulmuştur.

Sonuç olarak okuduğunu anlama testi uygulamada 30 soru olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler örnekleme giren, Atatürk İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Hulusi Kulaklı İlköğretim okulu, Bahçelievler İlkokulu, Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulu, Hacı Halil Bektaş İlkokulu, Karşıyaka İlkokulu, Özel Elit Lisesi ve Özel Servergazi Lisesi bünyesi ilkokul kısımlarından toplanmıştır.

Örnekleme alınan toplam 997 öğrenciden 778 tanesine ulaşılmıştır. Örnekleme alınıp da ulaşılamayan öğrenci sayısı ise 219'dur. Bunun sebebi, ulaşılamayan öğrencilerin

bir kısmının sürekli devamsız olmalarından, bir kısmının da test uygulamasının yapıldığı gün ve ders saati itibariyle devamsız olmalarındandır. Zaten bu tür aksaklıkların olabileceği önceden tahmin edildiğinden örneklem geniş tutulmaya çalışılmış bu yolla da ulaşılabilen örneklemin evreni yeterince temsil edebileceği düşünülmüştür.

Test uygulaması öğrencilere bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Test cevaplama süresi 45 dakikadır. Bu sürenin 5 dakikalık kısmı kişisel bilgi formu için, geri kalan 40 dakikalık kısmı ise okuma metni ve okuduğunu anlama testi içindir. Kişisel bilgi formu, okuma metinleri ve okuduğunu anlama testi için tüm yönergeler ve açıklamalar bizzat araştırmacı tarafından bu 45 dakikalık sürenin dışındaki zamanda yapılmıştır. Hangi soruların hangi okuma parçasına göre cevaplandırılacağı şeklindeki yönergeler ise ilgili okuma metninin altında verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

İlköğretim okulu, ilkokul ve özel okul 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının okullara göre gerçekleşme düzeyini belirlemek için okuduğunu anlama testi puanlarının okul türlerine göre ortalamaları alınmıştır. Okuduğunu anlama testinde her bir doğru cevap için bir puan verilmiş olup, bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 30'dur.

Okuduğunu anlama testinde alınan puanların okul türlerine, baba eğitim düzeyine, anne eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılığının test edilmesinde, karşılaştırılacak grup sayısı ikiden fazla olduğundan, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda F değeri anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey (Honestly Significant Difference) testi ($P=0.05$) uygulanmıştır. Karşılaştırılacak grup sayısının iki olduğu tüm değişkenlerde ise t-testi uygulanmıştır (Karasar. 1986; Balcı. 1995; Kaptan. 1995).

Bu analiz sonuçlarına göre; verilerin yorumlanmasında $P<0.05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu biçiminde yorum yapılmış ve grupların aritmetik ortalama değerlerine bakılarak veriler incelenmiştir.

Veriler bilgisayar ortamında "SPSS" paket programında çözümlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yöntem bölümünde açıklanan veri toplama araçları ile toplanan veriler bu bölümde düzenlenmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemlerin sırası takip edilerek yapılmıştır.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak geliştirilen okuduğunu anlama testi; 389 İlköğretim, 357 İlkokul, 32 özel okul olmak üzere toplam 778 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Okuduğunu anlama testi toplam 30 sorudan oluşmuştur. Bu nedenle bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan “30” en düşük puan ise “0” dir. Bu bilgiler dahilinde aritmetik ortalama ve standart sapmaları içeren puanlar okul türlerine göre Tablo 4.1’de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının okul türlerine göre gerçekleşme düzeyleri

Okul Türleri	N	Ortalaması	Standart sapma
İlköğretim okulu	389	15.0694	4.8676
İlkokul	357	15.9860	5.5041
Özel okul	32	20.0625	5.1927
Toplam	778	15.6954	5.2733

Tablo 4.1’de de görüldüğü gibi ilköğretim ve ilkokulun aritmetik ortalamaları birbirine yakın iken özel okulun ortalaması yüksektir. Bu oranlar da araştırmanın ilk denencesi olan “beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyi özel okullarda, resmi okullara oranla daha yüksektir” fikrini desteklemektedir.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyleri okul türlerine göre farklılık göstermektedir (tek yönlü varyans analizi, $F=14.76$ Serbestlik Derecesi=2-775, $P<0.000$). Bu farkın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.1’de verilen değerlerle okul türlerine göre verilen doğru cevap ortalamaları arasındaki fark $P<0.05$ derecesinde anlamlı olarak şu şekilde çıkmıştır.

İlkogretim okullarındaki ogrencilerin vermiş oldukları cevapların ortalaması hem İlkokuldaki, hem de özel okullardaki ogrencilerin verdikleri cevapların ortalamasından farklı çıkmıştır. Yine İlkokul ile özel okul ogrencilerinin vermiş oldukları doğru cevap ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (butun durumlarda $P<0.05$).

Özel okul ile devlet okulları (ilkokul ve ilkogretim okulu) arasındaki bu fark; özel okulların eğitim şartlarının devlet okullarına göre daha iyi olması nedeniyle anlaşılabilir olmasına rağmen, devlet okulları arasındaki (ilkokul ve ilkogretim okulları) bu farkın sebebi ise kesin anlaşılammıştır. Her ne kadar bu fark istatistiki olarak anlamlı çıkmasa da, bu iki okul ogrencilerinin vermiş oldukları cevap ortalamaları birbirine çok yakındır (Tablo 4.2). Nitekim ikinci denencede belirtilen devlet ilkokulları ile ilkogretim okulları arasında fark yoktur ifadesi bu sonuçlarla elişse de bu denencenin geçerliliğini kontrol için daha geniş ornelem üzerinde yapılacak bir çalışmaya ihtiyaç vardır.

Tablo 4.2. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının geerleşme düzeylerinin okul türlerine göre farkı

Okul turu	N	Ortalama	Standart sapma	İlkogretim okulu	İlkokul	Özel okul
İlkogretim	389	15.0694	4.8676			
İlkokul	357	15.9860	5.5041	*		
Özel okul	32	20.0625	5.1927	*	*	
TOPLAM	778	15.6954	5.2733			

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının geerleşme düzeyi oluşturulan yaş grupları açısından Tablo 4.3’de gösterilmiştir. Yaş gruplarının oluşturulmasında esas, okula erken başlayan veya sınıf atlayarak yaş açısından erken bulunan ogrencilerle, normalden geç başlayarak yada sınıf tekrarı yaparak gecikmiş ogrenciler arasındaki farka ulaşmaktır. Tablodan da gorulduğu üzere bu iki yaş grubuna

ait doğru cevap ortalamaları farklıdır ve bu fark istatistiki olarak da anlamlıdır ($t = 4.33$, $P < 0.000$). Bu fark 9-11 yaş grubunun lehinedir.

Tablo 4.3. Değişik iki gruplu datanın t-testi ile karşılaştırılma sonuçları

Değişken	N	Ortalama	Stan. Sap.	t	P
9-11 yaş	547	16.2194	5.233	4.33	0.000
12-14 yaş	229	14.4410	5.188		
Erkek	415	15.2651	5.608	-2.44	0.015
Kız	363	16.1873	4.823		
Özel ders alıyorum	61	18.8361	5.731	4.90	0.000
Özel ders almıyorum	710	15.4592	5.118		
Dersaneye gidiyorum	189	19.2011	4.897	11.22	0.000
Dersaneye gitmiyorum	583	14.6244	4.864		
Özel odası var	437	16.8650	5.330	7.35	0.000
Özel odası yok	339	14.534	4.787		
Tek çocuk	54	14.5556	6.157	-1.65	0.100
Tek çocuk değil	716	15.7779	5.183		

Geleneksel aile yapısında “kız okuyupta ne olacak” ya da “kız okur mu?” şeklinde anlayışlar vardır. Cinsiyet açısından böyle bir olumsuzluğun hala devam edip etmediğini ve bu tür anlayışın okuma pratiği ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama pratiğini etkileyip etkilemediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Her ne kadar yapılan t-testi sonucunda ($t=2.44$, $P=0.01$) verilen cevapların ortalamaları değişmekte ise de bulgular denencenin aksi olarak kız öğrencilerin daha başarılı olduğu yönündedir. Bu sonuç yukarıdaki zihniyetin kızlar lehine yıkıldığı şeklinde yorumlanabileceği gibi, bu dönem kız çocukların, erkek çocuklara oranla ders aktiviteleri açısından daha sorumluluk sahibi olduğu şeklinde

de yorumlanabilir. Ayrıca kız öğrenci örneklem sayısının erkek öğrenci örneklem sayısından az olması da böyle bir sonucun çıkmasına neden olabilir. Kız ve erkek örneklem sayısının eşit yada yakın tutulacağı başka araştırmalarla cinsiyetin buna etkisi tekrar araştırılabilir.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyi öğrencilerin Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına göre de farklılık göstermektedir. Bu fark özel ders alan öğrenciler lehinedir ($t=4.90$, $P=0.000$) (Bkz. Tablo 4.3). Bunun sebebi özel ders alan öğrencilerin özel ders aldıkları öğretmenlerinden bu konuda daha detaylı bilgi sahibi olabilmeleri ve birebir öğrenme şansını yakalayabilmiş olmalarıdır. Ayrıca bol ve kontrollü pratik yapabilme fırsatlarının olması da bir başka etkidir şeklinde yorumlarda bulunulabilir.

Beşinci sınıf öğrencileri açısından okuduğunu anlamaya etki eden bir başka etken de özel dersaneye gidip gitmemeleridir. Bu çalışmada özel dersaneye giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=11.22$, $P=0.000$) (Bkz. Tablo 4.3). Bunun temeldeki nedeni öğrencilerin bol sorulu quiz sınavlarına tabi tutulmaları olabilir. Çünkü bu tür sınavların özü okuduğunu anlama içeriklidir. Öğrenci soruyu ve konuyu anlayabilirse doğru cevaplayabilir. Özel dersanelerde de bu türden çalışmaların yoğun olarak yapılıyor olması öğrenci açısından bir kolaylık sağlayabilmektedir. Özel dersanelerin soru kitapçıkları ve buna benzer materyallerin incelendiğinde de destekleyici bulgularla karşılaşılabilir.

Beşinci sınıf öğrencileri açısından okuduğunu anlamaya etki eden bir başka etken ise kendisine ait bir çalışma odasının olup olmamasıdır. Yine Tablo 4.3 'den de görüldüğü gibi çalışma odası olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur ($t=7.35$, $P=0.000$). Bunun nedeni öğrencilerin kendine ait bir çalışma odasında daha rahat hareket ettikleri, özgür düşünebildikleri ve istedikleri zaman istedikleri çalışmayı orada yapabilmeleri olabilir. Dış etkenlerden uzak olmak özellikle bireysel çalışmalar ve bireysel çalışmaktan zevk alan öğrenciler için böyle bir ortamın varlığı önemli olabilir.

Yapılan araştırmalar bireysel öğrenmeden daha çok grupta öğrenmenin daha başarılı olduğu yönündedir. Grup çalışması sırasında, öğrencilerin tek başlarına geçiremeyecekleri ancak başka bireyle etkileşerek geçirebilecekleri, örneğin, soru sorma, açıklama yapma, eleştirme, örnek verme gibi çok önemli öğrenme yaşantılarını geçirme fırsatı bulurlar (Açıkgöz. 1996, s:56). Bu nedenle bir grubun yaşamı her zaman tek tek

üyelerin kazandıklarının toplamından fazladır. Aile ortamındaki çocuklar da grup yaşantısı içindedirler. Tablo 4.3'den de görüldüğü üzere tek çocuklu ailelerin çocuklarına oranla, çok çocuklu ailelerin çocukları okuduğunu anlama becerisi bakımından daha iyidirler. İstatistiki olarak bu çalışmadan elde edilen sonuçlar anlamsız çıksa da ($P>0.05$) çok çocuklu ailelerin çocuklarının verdikleri doğru cevap ortalamaları tek çocuklu olan ailenin çocukların verdikleri cevap ortalamalarından daha yüksektir. Bu sonuç yukarıdaki ifadeyi desteklese de örneklem açısından doğabilecek endişeler için, örneklemin eşit ya da eşite yakın düzeyde sabitlenerek denemesinde fayda olacaktır.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyi babanın eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir (tek yönlü varyans analizi, $F=27.22$, Serbestlik Derecesi=5-743, $P<0.05$). Farkın hangi eğitim düzeyindeki babalar arasında olduğunu bulmak amacıyla yine Tukey testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.4'de verilmiştir. Bu tabloda * işareti ile gösterilenler baba eğitim düzeyleri arasında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.4. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyinin babanın eğitim düzeyine göre farklılığı
(Tukey testi ($p=0.05$) sonuçları)

Baba Eğitim Düz.	N	Ortal.	Stan. sapma	Okur-yazar değil	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniv.
Ok.-yaz değil	15	12.8000	4.3785						
Okur-yazar	31	13.0323	4.3779						
İlkokul	338	14.3018	4.8507						
Ortaokul	118	15.5763	4.8927						
Lise	144	17.2847	4.9764	*	*	*			
Üniversite	103	19.9320	4.8714	*	*	*	*	*	
TOPLAM	749	15.7677	5.2666						

Buna göre; Tablo 4.4’de görüldüğü gibi babaları Lise mezunu olan öğrenciler ile, babaları okur yazar olmayan, okur yazar ve ilkokul mezunu arasında, babaları lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark vardır. Yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ile, babaları okur yazar olmayan, okur yazar, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olanlar arasında, babaları üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı fark görünmektedir.

Buradan; öğrencilerin başarıları ile babaların eğitim düzeyleri arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Babaların eğitime katkıları oranında ve kendi eğitim düzeyleri oranında öğrenci başarıları şekillenmektedir. Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde; okur yazar olmayan babaların çocuklarının beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlara ulaşma açısındaki başarıları ile, diğer eğitim düzeyindeki babaların çocuklarının ulaştıkları başarı, üniversite mezunu babaların çocuklarının ulaştıkları başarıya varıncaya kadar belli oranda artarak devam etmektedir. Bu artışı Tablo 4.4’den de görmek mümkündür.

Tablo 4.5. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyinin annenin eğitim düzeyine göre farklılığı
(Tukey testi ($p=0.05$) sonuçları)

Anne Eğitim Düz.	N	Ortal.	Stan. sapma	Okur-yazar değil	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniv.
Ok.-yaz değil	77	13.6364	3.8110						
Okur-yazar	56	12.6964	4.3773						
İlkokul	379	14.8602	5.0646		*				
Ortaokul	76	16.3020	5.0014	*	*				
Lise	120	19.0083	4.5030	*	*	*	*		
Üniversite	50	20.2800	5.2801	*	*	*	*		
TOPLAM	758	15.7348	5.2667						

Anne eğitim düzeyinin beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyine etkisi açısından farkın olup olmadığına

bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ($F=29.97$, Serbestlik Derecesi=5-752, $P<0.05$). Yine anneler açısından hangi eğitim düzeyindeki annelerin çocukları arasında fark olduğunu bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları da Tablo 4.5’de verilmiştir. Yine baba eğitim düzeyinde olduğu gibi * işareti ile gösterilenler anne eğitim düzeyleri arasında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Buna göre; aslında ilginç sayılabilecek sonuçlar ortaya çıkmıştır. Annesi okur yazar olmayan öğrenciler ile annesi okur yazar olan veya İlkokul mezunu olan öğrencilerin verdikleri doğru cevap ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anneleri İlkokul mezunu olan öğrenciler ile anneleri okur yazar olan öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması açısından istatistiksel olarak İlkokul mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark mevcuttur. Bu fark yine anneleri ortaokul mezunu öğrencilerle, okur yazar olmayan ve okur-yazar olan annelerin çocukları arasında da mevcuttur. Anneleri lise veya üniversite mezunu öğrencilerin vermiş oldukları cevap ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, annesi lise veya üniversite mezunu olan öğrencilerin verdikleri cevap ortalamaları ile anneleri diğer eğitim düzeylerine sahip öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark söz konusudur.

Bir annenin çocuğunun eğitimi üzerinde tartışılmaz bir yeri vardır. Genellikle babalara göre annelerin çocuklarına daha fazla zaman ayırabilme şansları vardır. Bu da çocukların bazı problemlerini çözmeleri ve destek bulmaları açısından oldukça önemlidir. Mutlaka annenin bu görevini yerine getirebilmesi için de (problemleri çözme gücüne sahip olabilmesi) yeterli düzeyde eğitim almış olması şarttır. Çocukların başarılarını destekleyen de anne açısından annenin problem çözebilme özelliğidir. Tablo 4.5’den de görüldüğü üzere eğitim düzeyi yüksek annelerin çocukların başarı aritmetik ortalamaları diğerlerinden daha yüksektir.

Anne ve babaların eğitim düzeyleri doğal olarak çocukların başarılarını etkilemektedir. Burada bir doğru orantı söz konusudur. Anne ve babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocukların başarısı da artmaktadır. Eğitim ailede başlar, okulla devam eder ve hayatın bitmesiyle de sona erer. Eğitimin nitelikli olması da başlangıçta ki eğitimin niteliğine bağlıdır. Diğer eğitimsel yaşantıları için temel teşkil edecek aile eğitiminin esası da budur.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyi, ailenin ekonomik gelir seviyesinden de etkilediği bu çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır (tek yönlü varyans analizi; $F=34.68$ Serbestlik Derecesi = 3-731, $P<0.05$). Bu etkinin hangi gelir kategorisinde olduğunu bulmak amacıyla da Tukey testi uygulanmıştır. Bununla ilgili sonuçlar Tablo 4.6’de verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda * işareti ile gösterilenler arasında $P<0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre; gelir düzeyi 0-10 milyon arasında olanlar ile 11-25 milyon lira arasında geliri olan ailelerin çocuklarının başarıları ile diğer tüm gelir grupları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır. Gelir düzeyi 26-50 milyon olan ailelerle 0-10 milyon gelire sahip ailelerin çocuklarının verdikleri cevap ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmasına rağmen diğer gruplara ait öğrencilerle aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gelir düzeyi 50 milyonun üzerinde olan ailelerin çocukların verdiği doğru cevap ortalamaları ile daha düşük gelirli ailelere ait çocukların verdikleri cevaplar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 4.6. Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışlarının gerçekleşme düzeyine ailenin gelir düzeyinin etkisi

Gelir	N	Ortalama	St. Sap.	0-10 M	11-25 M	26-50 M	50 M+
0-10 M	63	12.6825	4.3136				
11-25 M	195	14.3282	4.9048				
26-50 M	225	15.3022	4.7129	*			
50 M+	252	18.2024	5.3120	*	*	*	
TOPLAM	735	15.8136	5.2749				

Buradan ailelerin gelir düzeyleri ile bu ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarıları arasında ilişki söz konusudur denilebilir. Bu sonuçlar her durumda olduğu gibi eğitim alanında da ekonominin vazgeçilmez bir güç olduğunun ispatı gibidir. Bu, gelir düzeyi iyi olan ailelerin eğitime yaptıkları her türlü yatırımın ve katkının da geriye başarı olarak dönmesinin sonucudur. Yani “eğitime yapılan yatırım oranında başarı elde

edilebilir” savını destekleyen başarı ortalamaları aritmetik ortalama sonuçları ile doğrulanmıştır.

Yalnız buradaki sonuçlar eğitimdeki “fırsat ve imkan eşitliği” ile de çelişmektedir. Çünkü herkesin eğitime ayırabileceği ekonomik pay birbirinden farklıdır. Yukarıdaki sonuçlar dikkatle incelenirse ekonomik gelir düzeyi ile başarı arasında anlamlı bir ilişki ve doğru bir orantının var olduğu gözden kaçmaz.

Bu nedenle, acaba gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları başarısızlığa mahkum mudur? Sorusunu sormanın gerekliliği açıktır. Bu sosyal devlet anlayışıyla da çelişmektedir. Bu sorunu yine sosyal devlet anlayışıyla aşmak, zor olmayan bir iş olsa gerektir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Olayları, olguları, doğal koşullar içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemi niteliğindeki bu araştırma, Giriş; okuma ve okuduğunu anlamayla ilgili araştırmalar; Yöntem; Bulgular ve Yorum; Sonuç ve Öneriler olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlamayla ilgili beklenen hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin tesbitidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan beşinci sınıf öğrencilerinin, gerek kişisel bilgi formunu, gerekse okuduğunu anlama testini içtenlikle cevapladıkları ve metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması için geçerlik ve güvenirlik testleri ile uzman kanılarının yeterli olduğu, örnekleme alınan tüm öğrencilere ulaşıldığı varsayılmıştır. Araştırmanın denenceleri ise; Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri bakımından resmi ve özel okullar arasında belirgin bir farklılığın olduğu, buna karşın ilkokul ile ilköğretim okulları arasında bir farklılığın olmadığı, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri yaş gruplarına göre, özel bir dershaneye gidip gitmemelerine göre, Türkçe dersinden özel ders alıp almamalarına, ailenin tek çocuğu olup olmamalarına, kendine ait bir çalışma odasının olup olmamasına, babalarının eğitim düzeyine, annelerinin eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği, cinsiyetin ise okuduğunu anlamaya etkisinin olmadığıdır. Araştırmada elde edilen bulgular, örnekleme alınan öğrenci sayısı, amaçlar açısından sunulan içerik, kapsam açısından uygulamayı yapan bizzat araştırmacının kendisi ve öğrencilerin cevaplamaındaki tutum ve davranışları ile bunları etkileyen koşullar belli sınırlılıklara bağlı bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan terimler “tanımlar” başlığı altında ele alınmıştır.

Bu araştırma alan araştırması modelinde hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Denizli ilinde Merkez ilçeye bağlı, ilkokulların, ilköğretim okullarının ve özel okulların beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise, Atatürk İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Hulusi Kulaklı İlköğretim Okulu, Bahçelievler İlkokulu, Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulu, Hacı Halil Bektaş İlkokulu, Karşıyaka İlkokulu, Özel

Elit Lisesi bünyesi ilkokulu, Özel Servergazi Lisesi bünyesi ilkokulu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyine ilişkin bulgular “SPSS” isimli bilgisayar programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Okuduğunu Anlama Testinde alınan puanların okul türlerine, baba eğitim düzeyine, anne eğitim düzeyine ve ailenin gelir düzeyine göre farklılığın test edilmesinde karşılaştırılacak grup sayısı ikiden fazla olduğu için tek yönlü varyans analizi sonucunda “F” değeri anlamlı çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey (Honestly Significant Difference) testi ($P=0.05$) uygulanmıştır. Karşılaştırılacak grup sayısının iki olduğu durumlarda ise “t-testi” uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $P<0.05$ düzeyinde bakılmıştır.

Beşinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeylerini saptamayı amaçlayan bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu sonuçlara varılmıştır.

1- Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin öğrenim gördüğü okul türlerine göre farklılık göstermektedir. Bu anlamda özel okul başarısı ele alınmalıdır.

2- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi hedef davranışları göstermede cinsiyet belirleyici değildir.

3- Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için öğrenciye bire bir klavuzluk daha faydalıdır.

4- Sınıf ortamında okuduğunu anlama becerisini geliştiren özel dersane sistemi araştırılmalıdır.

5- Öğrencilere kendilerini tanıyabildikleri, anlayabildikleri, kendilerini başarılı kılacakları bir ortam hazırlanmalıdır. Bu okuduğunu anlama açısından önemlidir.

6- Öğrencinin başarısı için ailelerin içinde buldukları ekonomik durumu (eğer kötü ise) çocuklarına yansıtılmaya gayret göstermelidirler.

7- İlkokul ve ilköğretim okulu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri bakımından değişiklik göstermemektedir. Bu her iki okul türünde de sistemin aynı olduğunun ifadesi sayılabilir.

5.2. Öneriler

Besinci sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisi hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri ile ilgili olarak yapılan bu araştırma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir.

1- Türkçe dersi kitaplarında okuma metinlerinden sonra, metinlerle ilgili sorulardan oluşan “okuduğumuzu anladık mı?” “metin çalışması” vb. gibi isimlerle karşılaştığımız bu bölümler işlenirken öğretmenler daha titiz davranmalıdır. Çünkü her metin ve her metin çalışması, bu araştırmada yapılanın küçük bir modelini oluşturmasına rağmen, amacın gerçekleşmesine yönelik esaslı çalışmalardandır. Bu nedenle savsaklanmaması ve üstünkörü geçilmemesinde çok büyük faydalar olacaktır.

2- Okul türlerindeki farklılık dikkate alındığında, özel okulların devlet okullarına oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bunun için devlet tarafından özel okulları yaygınlaştırıcı ve bu okullardan asgari her kesmin faydalanabileceği düzeydeki şartlara (fiyat ve yaygınlık açısından) getirilmesi sağlanmalıdır.

3- Araştırma sonuçlarına göre; Türkçe dersinden özel ders alan ve özel bir dersaneye giden öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu özellikte olan öğrencilerin başarılarını etki eden bu faktörler araştırıldıktan sonra, normal okul ve sınıf atmosferinde bunun sağlanıp sağlanamayacağı ciddi anlamda test edilmelidir.

4- Öğrenci başarısını oldukça önemli düzeyde etkileyen anne ve baba eğitim düzeyleri de eşit olarak, hatta anne eğitimi daha da önemli olduğu için okur yazar olmayan anneler için bölgesel yetiştirme kursları düzenlemek ülke çocuk eğitimine dolaylı yönden katkı sağlayacaktır.

5-Yapılan bu araştırma şehir merkezi baz alınarak yapılmıştır. Aynı araştırma kırsal, kentsel ve bölgesel farklılıkların karşılaştırılması şekliyle bir başka araştırmanın konusu olabilir.

6- Araştırma diğer sınıf (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8) düzeyleri itibariyle de yapılabilir. Bu her hangi bir sınıf düzeyinde, ilgili konuda neler yapılması gerektiği konusunda ip uçları sağlayabilir.

7- Okuma hızları, okuma hataları, okuma türlerini, okuma materyellerinin okuduğunu anlamaya etkisi araştırılabilir.

8- Resmi okulların şartları (iyimser anlamda) değiştirilerek ve geliştirilerek özel okul şartlarına taşınmalıdır. Çünkü özel okullardan faydalanma imkanına sahip öğrenci sayısı oldukça azdır. Zaten ikinci ve sekizinci öneriler birbirlerine alternatif öneriler olduğu için birbirini desteklemektedir. Bu eğitim sisteminin değişmesi, gelişmesi ve daha nitelikli olması açısından da önemlidir.



KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir, Kanyılmaz Matbaası, 1996, s. 299.
- AKÇAMETE, G. **Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi**. Ankara **Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, 1990, Cilt No. 22, Sayı:2, s. 6.
- ALKAN, C. **Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknojileri"**. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1991, s. 56.
- AŞILLIOĞLU, B. **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993, s. 125.
- BALCI, A. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara, 72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti., 1995, 346 s.
- BİNBAŞIOĞLU, C. **İlkokuma ve Yazma Öğretimi**. Ankara, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 1988, Sayı No. 136- 139.
- BİNBAŞIOĞLU, C. **Okuma Eylemi (Okumak Ne Yapmak Demektir ?)**. Ankara, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 1995, Sayı No. 210.
- BLOOM, S. B. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. Çev. Durmus Ali Özçelik. Ankara, MEB Basımevi, 1979, s. 48.
- BÜYÜK LAROUSSE. **Milliyet Yayınları**, 1990, Cilt No. 2, 17.
- DEMİREL, Ö. **İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları**. Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1992, Sayı No. 8, s. 31-39.
- DEMİREL, Ö. **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara, USEM Yayınları, 1995, s. 68.
- DİLBAZ, B. **İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.
- DÖKMEN, Ü. **Okuma Becesi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Ankara, 1994.
- EGELİOĞLU, V. **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi**. **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi "Eğitim Teknolojisi- Bildiriler I"**, Ankara, MEB Yayinevi, 1993, s 225.

- ERİPEK, S. **Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarılarının Değerlendirilmesi**. Eskişehir, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1988, Sayı No. 22, s. 129.
- ERTÜRK, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara, Meteksan A. Ş., 1993, s. 24.
- GÖĞÜŞ, B. **Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara, Kadioğlu Matbaası, 1978.
- GÖĞÜŞ, B. **Türkçe 4-5 Öğretmen Kılavuzu**. Ankara, Üner Yayıncılık A. Ş., 1989.
- GÜNEŞ, F. **Okuma- Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara, Ocak Yayınları, 1997, s. 53-78.
- HASTAOĞLU, H. **İlköğretim 2. Kademedede Türkçe Eğitimi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1986.
- KANTEMİR, E. **Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Alan Araştırması**. İstanbul, MEB Basımevi, 1976.
- KANTEMİR, E. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara, Engin Yayınevi, 1995, s. 53.
- KAPTAN, S. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara, Tekışık VEB ofset Tesisleri, 1995, 290 s.
- KARASAR, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, 3A Araştırma ve Danışmanlık Ltd. Şti., 1991, 292 s.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., ve SEVER, S. **Türkçe Öğretimi**. Ankara, Engin Yayınevi, 1995, s. 44.
- KAVCAR, C. ve KANTEMİR, E. **Türk Dili**. Ankara, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1986, Sayı No. 140, 1. Fasikül, s. 71.
- KAYA, H. **İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- MAVİ, S. **Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995, s. 131.
- MEB. **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. 1993.
- MEB. **İlkokul Programı**. 1995.
- MEB. **İlköğretim Programı**. 1995.
- ÖZÇELİK, D. A. **Eğitim Programları ve Öğretimi** (Genel Öğretim Yöntemi). Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992, s. 101-102.

- ÖZÇİÇEK, N. Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1983.
- ÖZDEMİR, E. İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu.** İstanbul, İnkılap Kitabevi, 1987, s. 31.
- ÖZDEMİR, E. Okuma Sanatı.** İstanbul, Remzi Kitabevi, 1990, s. 13.
- SEVER, S. Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı, İlkelerinin, Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisinin Erişmeye Etkisi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- SEVER, S. Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara, Anı Yayıncılık, 1997, 362 s.
- SEZER, A., OĞUZKAN, F., ÖZDEMİR, E. ve GÖĞÜŞ, B. Türk Dili ve Edebiyatı.** Eskişehir, ETAM A. Ş., 1991, s. 89.
- SÖNMEZ, V. Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara, Anı yayıncılık, 1995, s. 32.
- TAZEBAY, A. İlkokuma Yazma Öğretimi.** İstanbul, MEB Basımevi, 1993, s. 3.
- TAZEBAY, A. İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi** (Doktora Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1995.
- TAZEBAY, A. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.** Ankara, MEB Basımevi, 1997, 100 s.
- T. E. D. Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları 4. Toplantısı.** TED Yayınları, 1986, 336 s.
- T. E. D. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları 11. Toplantısı.** TED Yayınları, 1993, 292 s.
- TEKİŞİK, H. H. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.** Ankara, Tekişik A. Ş. VEB ofset Tesisleri, 1988, s. 6.
- TÜRKOĞLU, A., DOĞANAY, A. ve YILDIRIM, A. Ders Çalışma Becerileri.** Adana, Baki Kitabevi, 1996, s. 76-77.
- TEKİN, H. Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi** (Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisi Geliştirme Yönünden). Ankara, Mars Matbaası, 1980, 104 s.
- ULUĞ, F. Okulda Başarı.** İstanbul, Remzi Kitabevi, 1993, s. 30.

ÖZGEÇMİŞ

Hüseyin ANILAN 22.08.1973 yılında Denizli Tavas/Avdan Köyünde doğdu. İlkokulu Avdan Köyü'nde, ortaokul ve liseyi ise Kale'de Kale Etem Özsoy Lisesi'nde tamamladı.

1990 yılında Denizli Eğitim Yüksek Okulu'na (PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü) girdi. 1994 yılında bu bölümden mezun oldu. Aynı yıl Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans programına başladı. 1995 yılından itibaren çeşitli özel okullarda Türkçe ve Sınıf öğretmenliği görevi aldı. Halen Pamukkale Üniversitesi Eğitim Vakfı Özel PEV Lisesi'nde sınıf öğretmenliği görevini sürdürmektedir.

Hüseyin ANILAN



Ek- 1: İzin Belgesi



02 HAZİRAN 1997

SAYI: B.08.4.MEM.4.20.CO.09- 010/

12663


KONU: Hüseyin ANILAN'ın
Anket Uygulaması.

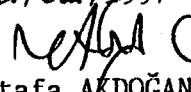
VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 30.05.1997 gün ve 500/155 sayılı yazısında; Enstitüleri Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı tez dönemi öğrencisi Hüseyin ANILAN'ın tez çalışmalarına esas olmak üzere, İlimiz Merkez İlçe İlköğretim ve İlkokullarında anket uygulaması yapmak istediği belirtilmektedir.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı tez dönemi öğrenisi Hüseyin ANILAN'ın Merkez İlçe İlköğretim ve İlkokullarında anket uygulaması yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini tensiplerinize arz ederim.


Ekrem EKİCİ
Millî Eğitim Müdürü

O L U R
02.06/1997

Mustafa AKDOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

SAYI: B.08.4.MEM.4.20.00.09- 010/

12807

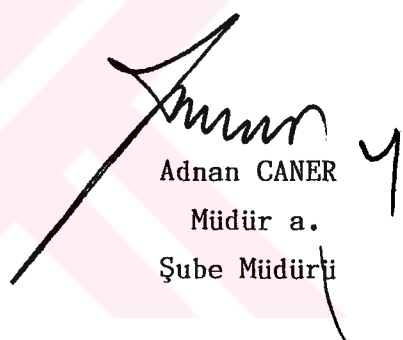
3 HAZİRAN 1997

KONU: Hüseyin ANILAN'ın Anket Uygulaması.

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlimiz Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı tez dönemi öğrencisi Hüseyin ANILAN'ın okulunuzda anket uygulaması yapması Valilik Makamınının 02.05.1997 gün ve 010/12663 sayılı Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Adnan CANER
Müdür a.
Şube Müdürü

EKİ: Onay (1 Adet)

DAĞITIM :

Gereği :

1- Merkez ilçe ilkokul ve İlköğretim Okulu Müdürlüklerine.

NOT: Verilen cevaplarda yazımızın tarihi ve sayısı belirtilmelidir.

Ek- 2: Güvenirlilik Tablosu



**ÖLÇEK İÇİN ORTALAMA, STANDART SAPMA VE MADDE TOPLAM
KORELASYON DEĞERLERİ**

MADDE	ORTALAMA	STD.SAP.	MADDE TOPLAM KORELASYONU	N
1. MADDE1	.9273	.2621	.0202	55.0
2. MADDE2	.4545	.5025	.0557	55.0
3. MADDE3	.8727	.3363	.1262	55.0
4. MADDE4	.7455	.4396	.4794	55.0
5. MADDE5	.0182	.1348	.1730	55.0
6. MADDE6	.8545	.3558	.2942	55.0
7. MADDE7	.7273	.4495	.3151	55.0
8. MADDE8	.4727	.5039	.0946	55.0
9. MADDE9	.4545	.5025	.3160	55.0
10. MADDE10	.2364	.4288	.0929	55.0
11. MADDE11	.5818	.4978	.3922	55.0
12. MADDE12	.6182	.4903	.3847	55.0
13. MADDE13	.4364	.5005	.2537	55.0
14. MADDE14	.4182	.4978	.2833	55.0
15. MADDE15	.6000	.4944	.2677	55.0
16. MADDE16	.3455	.4799	.4070	55.0
17. MADDE17	.5091	.5045	.0357	55.0
18. MADDE18	.6000	.4944	.2524	55.0
19. MADDE19	.5636	.5005	.3084	55.0
20. MADDE20	.2000	.4037	.0555	55.0
21. MADDE21	.4545	.5025	-.0661	55.0
22. MADDE22	.2182	.4168	.2203	55.0
23. MADDE23	.5636	.5005	.3468	55.0
24. MADDE24	.5091	.5045	.3549	55.0
25. MADDE25	.3818	.4903	-.0471	55.0
26. MADDE26	.7636	.4288	-.0737	55.0
27. MADDE27	.6727	.4735	.2547	55.0
28. MADDE28	.7273	.4495	.0424	55.0
29. MADDE29	.6364	.4855	.2678	55.0
30. MADDE30	.6545	.4799	.3244	55.0
31. MADDE31	.1818	.3892	.2291	55.0
32. MADDE32	.2909	.4584	.0865	55.0
33. MADDE33	.3091	.4664	.0308	55.0
34. MADDE34	.1455	.3558	.1718	55.0
35. MADDE35	.4182	.4978	.2986	55.0
36. MADDE36	.2727	.4495	.4839	55.0
37. MADDE37	.4364	.5005	.3918	55.0
38. MADDE38	.2727	.4495	.2447	55.0

ÖLÇEK MADDELERİ İÇİN DOĞRU VE YANLIŞ CEVAPLARIN YÜZDESİ

	Yanlış		Doğru	
	N	%	N	%
MADDE1	4	7,3	51	92,7
MADDE2	30	54,5	25	45,5
MADDE3	7	12,7	48	87,3
MADDE4	14	25,5	41	74,5
MADDE5	54	98,2	1	1,8
MADDE6	8	14,5	47	85,5
MADDE7	15	27,3	40	72,7
MADDE8	29	52,7	26	47,3
MADDE9	30	54,5	25	45,5
MADDE10	42	76,4	13	23,6
MADDE11	23	41,8	32	58,2
MADDE12	21	38,2	34	61,8
MADDE13	31	56,4	24	43,6
MADDE14	32	58,2	23	41,8
MADDE15	22	40,0	33	60,0
MADDE16	36	65,5	19	34,5
MADDE17	27	49,1	28	50,9
MADDE18	22	40,0	33	60,0
MADDE19	24	43,6	31	56,4
MADDE20	44	80,0	11	20,0
MADDE21	30	54,5	25	45,5
MADDE22	43	78,2	12	21,8
MADDE23	24	43,6	31	56,4
MADDE24	27	49,1	28	50,9
MADDE25	34	61,8	21	38,2
MADDE26	13	23,6	42	76,4
MADDE27	18	32,7	37	67,3
MADDE28	15	27,3	40	72,7
MADDE29	20	36,4	35	63,6
MADDE30	19	34,5	36	65,5
MADDE31	45	81,8	10	18,2
MADDE32	39	70,9	16	29,1
MADDE33	38	69,1	17	30,9
MADDE34	47	85,5	8	14,5
MADDE35	32	58,2	23	41,8
MADDE36	40	72,7	15	27,3
MADDE37	31	56,4	24	43,6
MADDE38	40	72,7	15	27,3

ÖLÇEK İÇİN :

MADDE SAYISI (K) = 38

VARYANS = 26.66

$\Sigma pq = 7.749$

$r_x = 0.728$ (KR-20 formülü uygulanmıştır).

	alt %27	15	.6667	.488	.126	-.81	28	.426
	ust %27	15	.8000	.414	.107			
MADDE27								
	alt %27	15	.4000	.507	.131	-2.93	28	.007
	ust %27	15	.8667	.352	.091			
MADDE28								
	alt %27	15	.6667	.488	.126	-1.29	28	.208
	ust %27	15	.8667	.352	.091			
MADDE29								
	alt %27	15	.4000	.507	.131	-3.63	28	.001
	ust %27	15	.9333	.258	.067			
MADDE30								
	alt %27	15	.4000	.507	.131	-2.93	28	.007
	ust %27	15	.8667	.352	.091			
MADDE31								
	alt %27	15	.0000	.000	.000	-2.26	28	.032
	ust %27	15	.2667	.458	.118			
MADDE32								
	alt %27	15	.2667	.458	.118	-.76	28	.456
	ust %27	15	.4000	.507	.131			
MADDE33								
	alt %27	15	.3333	.488	.126	-.73	28	.473
	ust %27	15	.4667	.516	.133			
MADDE34								
	alt %27	15	.0667	.258	.067	-1.87	28	.072
	ust %27	15	.3333	.488	.126			
MADDE35								
	alt %27	15	.3333	.488	.126	-2.82	28	.009
	ust %27	15	.8000	.414	.107			
MADDE36								
	alt %27	15	.0667	.258	.067	-4.21	28	.000
	ust %27	15	.6667	.488	.126			
MADDE37								
	alt %27	15	.1333	.352	.091	-4.02	28	.000
	ust %27	15	.7333	.458	.118			
MADDE38								
	alt %27	15	.2000	.414	.107	-1.95	28	.061
	ust %27	15	.5333	.516	.133			

**Ek 3: Kişisel Bilgi Formu,
Okuduğunu Anlama Testi ve Cevap Anahtarı**

Sevgili Öğrenci,

Elinizdeki bu test üç bölümden oluşmaktadır. 1- Kişisel Bilgi Formu, 2- Okuduğunu Anlama Testi, 3- Cevap Anahtarı.

Bu test “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe dersinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri” adlı tez çalışmasına veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. Verdiğiniz tüm bilgiler bu araştırma için kullanılacak, başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır.

Size verilen bütün yönergelere hassasiyetle uymanızı ve tüm sorularınızı size tanınan süre içerisinde bizzat uygulamayı yürütmekte olan bana sormanızı istiyorum.

Vereceğiniz tüm cevaplarda samimi olacağınızı biliyor, testi cevapladığınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

HÜSEYİN ANILAN

Pamukkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖĞRENCİNİN

ADI-SOYADI.....

OKUL ADI.....

OKUDUĞUNUZ OKUL

İlköğretim okulu		İlkokul		Özel okul	
------------------	--	---------	--	-----------	--

YAŞINIZ

9-11 yaş		12-14 yaş	
----------	--	-----------	--

CİNSİYETİNİZ

Erkek		Kız	
-------	--	-----	--

ÖZEL BİR DERSANEYE

Gidiyorum		Gitmiyorum	
-----------	--	------------	--

TÜRÇE DERSİNDEN ÖZEL DERS

Alıyorum		Almıyorum	
----------	--	-----------	--

EVDE KENDİNİZE AİT BİR ÇALIŞMA ODAM

Var		Yok	
-----	--	-----	--

AİLENİN TEK ÇOCUĞUYUM

Evet		Hayır	
------	--	-------	--

BABANIZIN EĞİTİM DÜZEYİ

Okur-yazar değil		Okur-yazar		İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite mezunu	

ANNENİZİN EĞİTİM DÜZEYİ

Okur-yazar değil		Okur-yazar		İlkokul mezunu	
Ortaokul mezunu		Lise mezunu		Üniversite mezunu	

AİLENİZİN EKONOMİK GELİRİ

0-10 milyon		11-25 milyon	
26-50 milyon		50 milyondan fazla	

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Çiçekleri ezme yavrum.
Çiçekler bir yüreğe benzer!
Çiçek ezen insan ezer.

Sakın sen kuş vurma yavrum.
Bir sonsuz orman kardeşliğinde,
Uçar kuşlar gökyüzünde.

Tüfekte oynama yavrum.
Şakacığı bile çirkin
Bir canlıyı öldürmenin.

Gel bir çiçek ol sen yavrum.
Kendi ülkenin renginde
Şu yeryüzü demetinde.

(1.-3. sorular yukarıdaki şiire göre cevaplanacaktır.)

1-Şiir'de "tüfek" neyle eşdeğer tutulmuştur?

a-Mertlikle b-Ölümlle c-Cesurlukla d-Korkaklıkla

2-Şiir'de "yeryüzü" neye benzetilmiştir?

a-Kuş cennetine b-Çiçek bahçesine c-Issız bir adaya d-Çiçek demetine

3-Şiir'in teması aşağıdakilerden hangisidir?

a-Çiçek sevgisi b-Doğa sevgisi c-İnsan sevgisi d-Kuş sevgisi

Bizim köyde ,yaz aylarında köylülerin gözü dağlarda olurdu.Ormandan ufacık bir duman kabarsa, köy tellalı, dut ağacının dalına çıkar, ellerini boru gibi yapar,ünlerdi.Herkes çeşme başına doğru koşmaya başlardı.

Bizim köy,etrafı dağlarla çevrili bir çukurun meyilli sırtına kurulmuştur.Bu ufak dağlar arasında meltem erken çıkar .Yapraklar hemen titremeye başlar.Bazen ,meltem yangını önüne katar,eteklerden alır, tepeleri,dağları aşincaya kadar kovalar ,gider.

Yuvasında yavruları kalmış kuşlar,dumanlar arasında çırpına,çırpına feryat eder.Yılanların, kertenkelelerin ,kaplumbağaların dönüp dönüp arkasına bakması ...acıların en dayanılmazıdır.

Dünyanın en korkunç,en acıklı manzaralarından biri ,belki birincisi yanan orman sahasıdır.Ağaçların gövdesi simsiyah olur.Dalları kara kara , uçları incelmış , bükülmüş ,burkulmuştur.Dallar kömür, yapraklar küldür.

Bizim köylüler, orman kolcusunun ve jandarma erlerinin kendilerini yangın söndürmeye çağırmaalarını beklemezlerdi.Yangın söndürmeye gitmekten kaçan erkek , savaştan kaçanlara benzetilir,kınanırdı.

Bizim köylüler , ağaca yeşile aşık insanlardı.köyümüzün önünde güzel bir çam ormanı vardı.Yalnız Türkiye'de değil, belki dünyanın hiç bir tarafında çamın ,kızılçam cinsi ,bizim çamlar gibi hızlı büyüme göstermemiştir.Güneybatıdaki On iki Adalar'dan, Güneydoğudaki Akdeniz açıklarından kopup gelen meltem yeli,bizim çamlığın pürçüklerinden süzülür,geçer,İncir köye şifalar saçar.

(4.-11. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplanacaktır.)

4-Yaz aylarında , köylülerin gözlerinin dağlarda olmasının sebebi nedir?

- a-Ormandan köye vahşi hayvanların inebileceği ihtimali
- b-Ormanda yangın çıkabileceği ihtimali
- c-Dağdan kaya parçalarının düşebileceği ihtimali
- d-Dağa iyi av hayvanlarının gelebileceği ihtimali

5-Parçaya göre köy tellalı neyi haber veriyor?

- a- Köyü vahşi hayvanların bastığını
- b-Köyde büyük bir yangın çıktığını
- c- Dağda orman yangınının başladığını
- d- Köye jandarma ve orman kolcularının geldiğini

6-Yukarıdaki parçada üzerinde durulan konu nedir?

- a-Orman yangını ve zararlı sonuçları
- b-İnsanların ormana verdikleri zararlar
- c-Ormanı korumak için alınacak tedbirler.
- d-Ormanda yaşayan hayvanların ormana verdikleri zararlar.

7-Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki parçada bahsedilen köylülerin özelliklerinden olamaz ?

- a-Ormanı çok sevdikleri
- b-Kendi köylerini çok sevdikleri
- c-Ormanda hayvan otlattıkları
- d- Herhangi bir zorlama olmadan iş yapabildikleri

8-Yazarın bahsettiği köy hangi bölgede olabilir ?

- a-Ege Bölgesi
c-Güneydoğu Anadolu Bölgesi
- b-Akdeniz Bölgesi
d-Marmara Bölgesi

9-Yukarıdaki parçada geçen köy için aşağıdakilerden hangisi söylenemez ?

- a-Köyün etrafı dağlarla çevrilidir.
b-Köyün etrafındaki dağlar ormanlarla kaplıdır.
c-Köyün bulunduğu yer meltem rüzgarlarına açıktır.
d-Köy dağın eteğinde verimli bir ovaya sahiptir.

10- “Dünyanın en korkunç, en acıklı manzaralarından biri , belki birincisi yanan orman sahasıdır.” cümlesinde geçen “saha” kelimesi yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılırsa en uygun olur ?

- a-Meydan
b-Alan
c-Yer
d-Stadyum

11-Yukarıdaki parça için en uygun başlık ne olabilir?

- a-Köylülerin Bitmeyen Çilesi
c-Köyde Orman Yangını
- b-Orman ve Yararları
d-Orman ve Orman Köylüleri

Ağladım. Ağladım. Çünkü yalan söylemiyordum. Evet musluğu koparıırken gözlerimle görmüştüm. Akşam paydosunda dayağı yiyen çocuğu tuttum.

-Niçin beni yalancı çıkardım ? dedim. Musluğu sen koparmamıştın.

-Ben koparmıştım.

-Hayır, sen koparmamıştın , öbür çocuğun kopardığını ben gözümle gördüm.

İsrar edemedi. Yüzüme baktı. Bir an öyle durdu. Eğer hocaya söylemeyeceğime yemin edersem , saklamayacaktı. Ben hemen yemin ettim. Merak ediyorum.

-Musluğu Ali koparmıştı., dedi, ben de biliyordum. Ama O çok zayıf , hem hastadır. Görüyorsun , falakaya dayanamaz. Belki ölür, daha yataktan yeni kalktı.

-Ama sen niçin O'nun yerine dayak yedin ?

-Niçin olacak . Biz O'nunla and içmişiz. O bugün hasta , ben iyi , kuvvetliyim. O'nun kurtardım işte.

Pek güzel anlamamıştım. Tekrar sordum.

-And ne?

-Bilmiyor musun?

-Bilmiyorum.

O vakit güldü. Benden uzaklaşarak cevap verdi.

-Biz birbirimizin kanlarını içeriz. Buna “and içmek” derler. And içenler kan kardeşi olurlar. Birbirlerine ölünceye kadar yardım ederler. İmdada koşarlar.

(12.-16. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplanacaktır.)

12 -Bu parçadaki olayı anlatan çocuk niçin ağlamış?

- a-Musluğu kırmadığı halde onun kıldığını söylediği için.
- b-Musluğu koparan çocuğu haber verip dayak yemesine sebep olduğu için.
- c- Başka bir çocuk musluğu kırmadığı halde “ben kırdım”diyerek onu yalanladığı için.
- d- Başka bir çocuk yalan söyleyerek onun dayak yemesine sebep olduğu için

13-Aşağıdakilerden hangisi “saklamak”kelimesinin “Eğer hocaya söylemeyeceğime yemin edersem ,saklamayacaktı.” cümlesindeki anlamındadır ?

- a-Elden çıkarmak ,elde tutmamak.
- b-Daha sonra kullanılmasını düşünerek bir yere ayırmamak.
- c-Biteceğini düşünerek bir yere ayırmamak.
- d- Bir bildiğini başkasından gizlememek

14-Aşağıdakilerden hangisi Ali'nin kayırılması için ileri sürülen sebeplerden değildir?

- a-Ali'nin zayıf oluşu .
- b-Suçü yüklenenin arkadaşı oluşu.
- c-Ali'nin hasta oluşu .
- d-Ali'nin yataktan yeni kalkmış oluşu

15- Bu parçada hangi duygu daha çok işlenmektedir?

- a-Yiğitlik duygusu
- b-Arkadaşlık duygusu
- c-Yalancılık duygusu
- d-Merak duygusu

16-Okuduğunuz parçanın ilk paragrafında kaç tane cümle vardır?

- a-Altı
- b-Beş
- c-Dört
- d-Üç

“Ocak ayı idi.On beş gün denizde kalacaktık.Kayıkta ve açıkta yatıp kalkacaktık.İlk gidilecek yer Yediadalar'dı. Balık çıkarsa orada kalacaktık. Haritaya baktım.Yediadalar'ı,Gökova Körfezi'nin içerisine doğru,güney kıyısınca sıralanmış olarak gördüm. Bunlar Marmaris'e bağlıydı.

Hareket için kararlaştırılan gün,hepimiz birlikte,limana,kayıklarımıza doğru yollandık...

Limana vardık.Önümüzde yirmi,otuz bin mil açık deniz yayılıyordu.Kayıkların burnu engin ve özgürlük kokusunu kapmıştı.Rüzgar hafif hafif esiyordu.

Artık dünyanın her günü geçmişinden bıkmış,bezmiş,içten kopan bir çığlık fırlayışıyla öndeki açıklığa atılmıştık.Uzaklara yetmek,yetişmek,açık ufka doğru,özgürlüğün yaşadığı yerde yaşamak için gidiyorduk.”

(17.-19. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplanacaktır.)

17-”Yollanmak” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- a-Bir yere gönderilmek
- b-Bir yere doğru yürümek
- c-Bir göreve yetişmek için koşmak
- d-Bir şeyi bir yere göndermek

18-Parçada sözü edilen yolculuk hangi mevsimde yapılmıştır?

- a-Son bahar b-Kış c-İlk bahar d-Yaz

19-Aşağıdakilerden hangisi Yediadalar'a gidişin asıl sebeplerinden değildir?

- a-Uzaklara gitmiş olmak b-Açık ufka doğru gitmek
c-Özgürlüğü tatmak d-Gezerek bilgi ve kültür artırmak

Türkiye! Türkiye! Dağlarını duman almış
Üzümler memleketi, tütünler memleketi.
Türkiye! Türkiye! Çok gülmüş çok ağlamış
Sabırlı, bağıryanık insanlar memleketi.

.....
Tarlaya savrulmuş buğday gibi, Türkiye.
Sen Türkiye'sin; ekmeğim, tuzum Türkiye.
Omuzumda mavzer, koynumda çevresin
Ve kıl heybemde taze lor peyniri.

(20.-23. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplanacaktır?)

20-İkinci mısırda Türkiye'nin hangi özelliği belirtilmiştir?

- a-Yüksek bir ülke oluşu b-Türkiye'de mutsuz insanların bulunması
c-Mutlu insanları çok olan bir ülke oluşu d-Tarım ekonomisinde gelişmiş bir ülke oluşu

21-Üçüncü mısırda belirtilen durum aşağıdakilerden hangisinde tam olarak açıklanmıştır?

- a-Türkiye sabırlı insanlar ülkesidir
b-Türkiye'de mutsuz insanlar da vardır
c-Türkiye'de mutlu ve mutsuz günler yaşanmıştır
d-Türkiye'de mutlu insanlar çoğunluktadır

22-Şiir'de üçüncü mısırda geçen "gülmek ve ağlamak" kelimeleri anlam bakımından ne tür kelimedir?

- a-Eş sesli b-Eş anlamlı c-Zıt anlamlı d-Anlamdaş

23-"Kısacası insan her türlü işini zamanında yapmalıdır. İşler günü gününe yapılırsa, insanın günlük hayatı düzenli başarılı olur." cümlesini aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılar?

- a-Şakla şamandı gelir zamanı
b-Bu günün işini yarına bırakma
c-Ak akçe kara gün içindir
d-Bu günkü tavuk yarınki kazdan iyidir

Övüngeç bir ayı:

-”Ben insanların yakınıyım, onların dostuyum.Ölülerini hiç yiyormuyum sırtlanlar gibi? der, böbürlenir dururmuş.”

Bunu duyan tilki lafını dokundurmuş;

-”Öyle ama, keşke dirilerine dokunmasan da ölülerini parçalasan.Öylesi daha iyi herhalde.” demiş

(24.-25. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplanacaktır.)

24-Parçadaki “laf dokundurmak” deyiminin anlamını aşağıdakilerden hangisi en iyi şekilde karşılar?

a-Laf olsun diye konuşmak

b-Sözünü bilmek

c-Sitem etmek

d-Sözü ağzına tıkamak

25-Parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

a-Yırtıcı hayvanlar içinde insanların en sadık dostları ayılardır

b-Yırtıcı hayvanların hiçbirine güven olmaz

c-İki yüzlü insanların özü başka, sözü başkadır.

d-Sırası geldiğinde doğruyu konuşmalıyız

26-”Babamın cesaretine herkes hayran kaldı.”cümlesinde geçen “cesaret” sözcüğünün yerine aşağıdakilerden hangisinin kullanımı uygun düşmez?

a-Cesurluk

b-Yüreklilik

c-Kahramanlık

d-Korkusuzluk

27-”Ağaçları, kuşları, çiçekleri sevmek insan için ne büyük mutluluktur.” cümlesindeki sözcüklerden hangileri “soyut” anlamlıdır?

a-Ağaç-kuş

b-Çiçek- ağaç

c-Sevmek- mutluluk

d-Kuş-çiçek

28-Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “bol” kelimesi “çok” anlamında kullanılmamıştır?

a-Yemeklerden önce bol su içmeliyiz

b-Kalp sağlığımız için bol spor yapmalıyız

c-Bol sebze ve meyve yiyenler genellikle sağlıklı olurlar.

d-Yeni aldığım elbise bana bol geliyor

29-”Oğlan dayıya, kız halaya çeker.” cümlesindeki “çeker” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

a-Benzemek

b-Tutmak

c-Beğenmek

d-Hoşlanmak

30-”Olur olmaz sözlerle canımı sıkıyor.”cümlesindeki “olur olmaz” sözcüğü aşağıdakilerden hangisi ile eş anlamlı değildir?

a-Gereksiz

b-Kuşkulu

c-Önemsiz

d-Yersiz

Size göre soruların doğru cevabı olan şıkkın kutucuğunun içine çarpı (X) işareti koyunuz.

CEVAP ANAHTARI

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
28				
30				