

52875

OKUMA GÜÇLÜKLERİ İLE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİ ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ

M. Bahaddin ACAT

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisans Üstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin
İlköğretimde Program Geliştirme Bilim Dalı İçin Öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

ANKARA
Haziran, 1996

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, Jürimiz tarafından İlköğretimde Program Geliştirme Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof.Dr. Özcan DEMİREL (Danışman)

Üye
Prof.Dr. Veysel SÖNMEZ

Üye
Yrd.Doç.Dr. Buket AKKOYUNLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adıgeçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../1996

.....
Prof.Dr.Hüsnü ARICI
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bunun için önce öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ve bununla paralel kullanılacak okuma metinleri hazırlandı. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için; okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan "sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme"yi ayrı ayrı ölçecek 20 soruluk okuduğunu anlama testi hazırlandı.

Evreni temsil edecek şekilde Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları arasından örneklem olarak seçilen 8 ilkokulun 4. sınıflarından 300 öğrencinin sesli okumaları kasete alınmış, bunlar daha sonra dinlenerek sesli okuma güçlükleri belirlenmiştir. Sessiz okuma güçlükleri ise araştırmacı tarafından gözlenerek gözlem formuna işlenmiştir. Gözlem formu yönergesine göre bu gözlemler puanlandırılmıştır. Aynı öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testinden alınan puanlarla okuma gözlem formundan alınan puanların karşılaştırılması yolu ile, okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmiş, ilişkinin anlamlılığı t testi ile yoklanmıştır.

Araştırmada elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır;

1. Okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan "Sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme" ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2. Öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma” güçlüğü, sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğü ile en fazla karşılaştığı gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü olmuştur.

3. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek düzeydeki ilişki “kelimeleri atlama” güçlüğü ile görülürken, “parmakla ya da kalemle takip ederek okuma” güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile, iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

SUMMARY

In this research study, it has been tried to show whether there is a significant relationship between reading difficulties and the understanding levels of what it has been read at the level of primary school 4th grade.

For this, first observation forms and reading texts to be used along with there forms have been prepared to identify the reading difficulties of the students. To specify student's understanding levels of reading a twenty question understanding test has been prepared to measure separately the three basic factors forming the understanding of reading "knowing the meaning of words"; "being able to specify the judgements in the sentences"; and "being able to identify the ideas in paragraphs".

The fourth grades of school have been selected to represent the population; the voice of 300 students from these schools was recorded into cassette; later on the reading difficulties have been determined by listening there cassettes. As to the difficulties of silent reading, they have been recorded into the observation forms by the researcher. According to observation form directive, there observations have been scored. The reading relationship between reading difficulties and understanding of what it has been read has been determined through comparison of scores received from observation forms and understanding tests applied to the same students and the significance of the relationship has been examined by t-test.

The results received from this research study are as follows:

1. High level significant relationships have been found between the three basic factors "knowing the meaning of words"; "being able to specify the judgements in sentences, and ideas in paragraphs", the total level in understanding of reading and reading difficulties.

2. It has been observed that students have difficulties in “moving the speech organs” in silent reading and “unnecessary pauses” in oral reading. The least difficulty the researcher faced was the difficulty of “reading by following with the finger or pen/pencil”.

3. The significant relationships have been found between the total level of understanding the reading and each difficulties, while the highest level relationship appeared to be “the skipping of words, the relationship between reading by following with finger and pencil and understanding the reading has not been found significant.

As a result, a high level relationship (correlation) has been determined between having a good strategy of reading and understanding of what it has been read.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
A. BÖLÜM I.....	1
1. Problem Durumu.....	1
2. Problem Cümlesi.....	21
3. Alt Problem.....	21
4. Sayıltı.....	22
5. Tanımlar.....	22
6. Sınırlılıklar.....	22
7. İlgili Araştırmalar.....	23
B. BÖLÜM II.....	27
1. Yöntem.....	27
2. Evren.....	28
3. Örneklem.....	28
4. Ölçme Araçlarının Hazırlanması.....	29
5. Verilerin Toplanması.....	32
6. Verilerin Çözümlemesi.....	33
7. İstatistik Teknikleri.....	35
C. BÖLÜM III.....	36
1. Bulgular ve Yorumlar.....	36
1.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular.....	36
1.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular.....	39
1.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular.....	42
1.4. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular.....	45

D. BÖLÜM IV	60
1. Sonuç ve Öneriler.....	60
1.1. Sonuç.....	60
1.2. Öneriler.....	63
F. KAYNAKLAR	66
G. EKLER	69



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo II.1	Öğrencilerin Okuma ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	28
Tablo III.1	Okuma Güçlükleri İle Sözcüklerin Anlamını Bilme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	37
Tablo III.2.	Okuma Güçlükleri İle Cümlelerin İlettikleri Yargıları Belirleyebilme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	39
Tablo III.3.	Okuma Güçlükleri İle Parağraflardaki Düşünceleri Belirleyebilme Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	43
Tablo III.4.	Öğrencilerin Okuma Sırasında Karşılaştıkları Sesli ve Sessiz Okuma Güçlükler.....	46
Tablo III.5.	Okuma Güçlüklerinin Her Biri İle Okuduğunu Anlama Toplam Düzeyi Arasındaki İlişki.....	51
Tablo III.6.	Okuma Güçlüklerinin Toplamı İle Okuduğunu Anlamadaki Toplam Düzey Arasındaki İlişki.....	57

ÖNSÖZ

Çağımızda hızla gelişen bilgilenme araçlarına rağmen yine de okuma en temel bilgilenme aracı olmak konusunda vazgeçilmez yerini korumaktadır. Okuma kişisel bir faaliyet olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireylerin topluma uyumunda belirli bir yere sahip olan okuma bireyin ufkunu genişletir. Okuma sayesinde olaya farklı boyutlarda bakabilme gücünü kazanan birey ön yargılardan kurtulur ve başka bireylerle ortak paydalarda buluşabilme yeteneğine sahip olur. Bunların bilincinde olan toplumlar bireylerini okur hale getirebilme problemi üzerinde önemle durmaktadır.

Okumada asıl hedef anlamadır. Yazan ile okuyan arasında tek yönlü düşünce akımı oluşturma ve bu düşüncelerin okuyucu tarafından anlaşılması okumanın tek hedefidir. Bu nedenle anlamı anlaşılmadan yapılan seslendirme okuma sayılmaz.

Eğitim sistemimizde okuduğunu anlama becerisi kazanmışlık düzeyi önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuduğunu anlamayı gerektiren okulların giriş sınavlarında öğrencilerin başarısızlıkları bu problemin bir göstergesidir. Çeşitli etmenlerden kaynaklanan bu problemin, kazanılmamış okuma davranışlarının sonucu ortaya çıkan okuma güçlükleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin düzeyi ve anlamlılığının ortaya konması, öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırma çalışmalarında yararlı olacağı düşüncesiyle bu araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma güçlükleriyle okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma çalışmalarının tüm aşamalarında desteği ve katkısını esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e, araştırmanın başlangıcından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde yardımlarını esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, Doç. Dr. Münire ERDEN'e, Doç. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Buket AKKOYUNLU'ya, Yrd. Doç. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN'a, araştırmanın uygulama boyutunda, yardım, destek ve ilgilerini esirgemeyen Fethiye ilçesi ilkokul öğrenci, öğretmen ve idarecilerine, yine uygulama sırasında uygun çalışma koşulları sağlayan Muğla İl Teftiş Kurul Başkanı sayın Yaşar GÜLER'e ve Fethiye Grubu İlköğretim Müfettişi arkadaşlarıma, teşekkürü bir borç bilirim.

M. Bahaddin ACAT

Ankara, 1996

I. BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, alt problemler, sayıtlar, tanımlar ve sınırlamalara yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Eğitim, insanın var oluşu ile başlamıştır. İnsanların bildiklerini bir birlerine aktarması ve doğadan yeni şeyler öğrenmesi ile eğitim denilen süreç hızlı bir gelişme kaydetmiştir. Ancak, yapılan eğitim biçimsel olmayan, daha çok sözel etkinliklere dayalıydı. İnsanoğlunun ilk yazıyı bulması ile bu süreç, gittikçe biçimsel bir durum almaya başlamıştır. Yazının bulunması ile insanların düşünceleri, buluşları, ortaya koydukları eserler kalıcılaştı, zaman ve mekan bakımından çok uzaktaki insanlara ulaşma olanağı bulmuştur. Doğaldır ki bu gelişim, "insanın kültürlenme süreci" olarak da tanımlanan eğitimin işlevlerini çoğaltmıştır. Eğitimin bu işlevlerinin başında insanlara yazılı kaynaklardan faydalanabilmek için, okuma yazma becerisi kazandırma işlevi gelmektedir.

İletişim toplumu olarak tanımlanan günümüz toplumunda bulunan birçok bilgilenme aracına rağmen okuma, vazgeçilmez yerini korumaktadır. Özellikle örgün eğitimin yapıldığı, okul denilen kurumlardaki çalışmalarda ve derslerde başarı göstermek için iyi bir okuyucu olmak zorunludur (Baymur 1944:3).

Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarının bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçları dile dayalı, okunması

gereken kaynaklar olması, bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretim niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunu nedenleri arasında görülebilir. Şimdiki halleri ile okul öğrenmelerinin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine dayanmakta olduğu açıktır (Bloom 1979:48).

Okuması kuvvetli ve süratli olmayan öğrencilerin tarih, edebiyat, fen bilgisi ve hatta matematik gibi okumayı fazla gerektirmeyen derslerde başarılı olmaları zordur (Baymur 1944:3). Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasındaki korelasyonlar dil ve edebiyat derslerinde 0.70, diğer derslerde 0.62 gibi yüksek düzeylerde bulunmuştur (Bloom 1979:48). İyi bir okuma alışkanlığı edinilmemiş olması nedeni ile okullarımızda bocalayan öğrencilerin sayısı tahmin edilenlerin çok üstünde olduğu söylenebilir.

Bütün bunların yanında, okuma, okulu bitirip hayata atılanlar için de en önde gelen eğitim öğretim aracıdır. Okulda okuma zevk ve alışkanlığı alanlar, hayata atıldıktan sonra kazandıkları bilgileri koruyup onlara yenilerini katacak eserler bulup okurlar. Ne işle uğraşırlarsa uğraşsınlar mesleklerinde ileri gidebilmeleri, iyi bir okuyucu olmalarına bağlıdır. "Meslekleri ile ilgili yayınları günü gününe takip etmeyen meslek adamları okudukları yerlerde kalmaya, genç yaşta yaşlanmaya mahkumdurlar" (Baymur 1944:4).

Okullarımızda okuma tek başına kazandırılacak bir beceri değildir. Diğer üç temel dil becerisi ile birlikte Türkçe dersi adı altında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde Türkçe okuma-yazma çalışmaları eğitimde önemli bir yere sahip olmakla birlikte ülke geneline yaygınlaştırılamayan eğitim-öğretim faaliyetleri nedeniyle okur yazarlık oranı çok düşük kalmıştır.

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1925 tarihli ve 430 sayılı kanun ile bütün eğitim kurumları tek elde toplanmış, Arapça ve Farsçanın öğretime son verilmiş, Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir. Bu yıllarda büyük önder M. Kemal'in önderliğinde başlatılan okuma yazma seferberliği ile Türkçe öğretimi eğitim kurumlarında büyük önem kazanmıştır.

1928 harf inkılabından sonra 1929 Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. Anadil öğretimi ve program geliştirmedeki gelişim ve değişimlere paralel olarak 1945 yılında, 1957 yılında ve 1968 yılında Türkçe öğretim programları hazırlanıp uygulanmıştır. 1981 yılında yeni bir Türkçe öğretim programı hazırlanmıştır. Halen eğitim kurumlarımızda bu programın belirlediği esaslara göre Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Demirel (1992:32) okullarımızda yürütülen Türkçe öğretimi çalışmalarında karşılaşılan zorlukları üç ana başlık altında incelemiştir.

I: Türkçe-Eğitim Programına İlişkin Belirlemeler

1. 1981 Türkçe öğretimi programında dil öğretimi Anlama, Anlatım, Dil bilgisi ve Yazı alt başlıkları altında ele alınmıştır. Ancak dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. 1981 Türkçe programındaki sınıflamanın bu temel görüşü dayandırılmamış olması bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır.

2. 1981 programında yer alan özel amaçların kimileri çok genel ifadelerle belirlenmiş, kimileri de davranış ifadeleriyle birbirine karıştırılmıştır.

3. Çağdaş program geliştirme anlayışına göre eğitim programında yer alması gereken öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları programda yer almamaktadır. Yine programın uygulanması ile ilgili olarak bir klavuz kaynak kitabın hazırlanmamış olması bir aksaklık olarak görülmektedir.

4. Programdaki hedeflerin tutarlılığı belli değildir. Belirtke tablosunun bulunmaması ayrı bir eksiklik olarak görülmektedir.

5. Programın süreç boyutunda kullanılan ders kitaplarına destek olacak yardımcı ders araç gereçlerinin listesi verilmekte ancak bunların nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmemektedir.

6. Programda sinama durumlarına ve ölçme tekniğine ilişkin kuramsal bilgiler verilmekte, ancak dört temel dil becerisinin nasıl test edileceğine ilişkin örneklerle hiç yer verilmemektedir.

II. Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Belirlemeler

1. Öğretmenler ders saatinin yetersizliğini ileri sürmüşlerdir. Uluslararası standartlara göre temel eğitim kademesinde ana dil öğretimi için ayrılan sürenin programdaki yeri % 35 olması öngörülmüşken, eğitim sistemimizde bu oran % 20'lerde kalmaktadır.

2. Öğretmenlerin dört temel dil becerisinin birlikte nasıl kazandırılacağı konusunda desteğe ihtiyaçları ortaya çıkmıştır.

4. Türkçe dersinde kullanılan ölçme tekniği konusunda, öğretmenlerin çoktan seçmeli testlere pek olumlu bakmamakla birlikte çoğunlukla bu testleri kullandıkları gözlenmiştir. Anadolu lisesi sınav soruları üzerindeki incelemede soruların büyük bölümünün (% 50'si) dilbilgisi soruları olduğu, diğer üç temel dil becerisini yoklayıcı sorulara çok az yer verildiği görülmüştür. Bu durum okullarda yapılması istenen Türkçe öğretimi çalışmalarıyla çelişmektedir. Bu çelişki öğretmenlerin program dışına çıkmalarına ya da öğrencilerin özel ders-hanelere gitme zorunluluğunu doğurmaktadır. İki durumda da öğrenciler Türkçe öğretiminde hedeflenen becerilere yeterince ulaşamamaktadır.

5. Dil becerilerini geliştirmede başarısız olan öğrencilere nasıl yaklaşıldığı konusunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilgilenecek yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum başarısız öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları konusunda büyük bir aksaklık olarak ortaya çıkmaktadır.

Dört temel dil becerisi arasında sayılan ve gerek örgün eğitim içinde gerekse daha sonraki yaşamda bu denli önemli bir yere sahip olan okumanın ne olduğuna girmeden önce, bu becerinin kazanılması için okullarımızda yapılan çalışmalara göz atmak yararlı olacaktır. İlk okuma yazma çalışmaları olarak adlandırılan bu faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili olarak çeşitli yöntemler ileri sürülmüş ve denenmiştir. Bunların başlıcaları;

- a. Bireşim (harf) yöntemi
- b. Karma yöntem
- c. Çözümleme yöntemidir.

Harf yönteminde öncelikle harfler a (a), be (b), ce (c) gibi isimleri ile belirtilir daha sonra heceler ve kelimeler ordan da cümleler oluşturulur. Bu yöntemde görüldüğü gibi tümevarımcı bir yol izlenmektedir.

Karma yöntemde birkaç yöntemin bir arada kullanılması öngörülmektedir. Kelime ve heceler içinde harflerin seslerine öğrencilerin dikkati çekilir. Öğrencilerin bu şekilde harflerin isimlerini öğrenmeleri sağlanır (Dikmen 1992:18).

Günümüzde İlkokuma yazma öğretimi bakımından en uygun yöntem olarak görülen çözümleme yönteminde cümle veya cümlelerin bir bütün olarak verilmesi, daha sonra bunların önce kelimelere sonra hecelere sonra da harflere ayrıştırılarak verilmesi gibi tümünden gelimci bir yol izlenir.

Çözümleme yöntemi, çocukların toptan algılama özelliklerine uygun olduğu görüşü ile savunulmaktadır. Harflerin teker teker öğretilmesinden sonra bunların birleştirilmesi çocuklar için zordur. Bunun yanında Türkçe'de sessiz harflerin tek başlarına okunma özellikleri olmadığından, harf yöntemi yaralı sonuçlar vermemektedir (Alperen 1991:57).

İlkokuma yazma çalışmaları çok emek isteyen bir iştir. Öğretmenin büyük hazırlıklarını gerektirir. Çocukların gelişim özelliklerinin bilinmesi, hangi çocuğun ne tür özelliklere sahip olduğunun tesbiti ve gelişim bakımından eksiği olan çocukların eksiğinin tamamlanması ilk başta yapılması gereken çalışmalardır. Bu amaçlarla yapılan çalışmalara hazırlık çalışmaları adı verilir (Dikmen 1992:26).

Okuma öğretimi sadece ilk okuma yazma çalışmaları ile sınırlı bırakılamaz. Bütün öğrenim hayatı boyunca, hatta sonrasında da devam edecek bir uğraşıdır. Kazanılması bu denli uğraş gerektiren okuma becerisi Türk Dil Kurumu (T.D.K) (1993) sözlüğünde yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek olarak tanımlanırken; Binbaşıoğlu (1981:124) okuma, yazılı şekillerden anlam çıkarılması demektir der. Demirel(1994:60) okumayı , bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çabası ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği şeklinde tanımlar.

İlköğretim Programında "gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik" olarak tanımlanan okuma becerisini, Baymur (1944:);

1. Yazı işaretinin algılanması
 2. Ses işaretinin meydana getirilmesi
 3. Anlamın kavranması
- biçiminde tahlil eder.

İyi okumak sanıldığı gibi zor elde edilen bir sanattır. Dünyanın sayılı düşünür ve yazarlarından olan Goethe'nin "Herkes okuma öğretiminin ne kadar zaman ve emeğe mal olduğunu bilmiyor, ben bunu için seksen yılımı harcadım ve hala amacıma ulaştığımı söyleyemem" sözü oldukça dikkat çekicidir.

Doğal olarak burada sözü edilen okuma, mekanik okuma değildir. Mekanik okumayı kısa bir sürede kazanmak mümkündür. Hatta sadece okunanı anlamak da değildir. Goethe'nin sözünü ettiği okuma, okurken bir eseri yaşamak, dünya görüşünü derinleştirmektir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu; "Okumanın bakmak, görmek ve seyretmekten apayrı bir şey olduğunu anlamak gerekir. En yüksek anlamı ile okumak, yazarı yeni baştan yaşamak, eserin tekrar inşasında bir işçi gibi çalışmaktır. Bu şekilde yeni baştan bir yaratma olmadan okumadan beklediğimiz bilgi sermayesini elde edemeyiz." diyerek konuya derinlik kazandırmıştır (Baymur 1944:5).

Okumada asıl amaç anlamadır. Yazan ile okuyan arasında tek yönlü fikir akımı oluşturma ve bu fikirlerin okuyucu tarafından anlaşılması tek hedeftir. Bu nedenle metnin anlamı anlaşılmadan yapılan seslendirme okuma sayılmaz (Demirel 1995:65).

İyi okumak; gözün, zihnin ve ses organlarının iyi bir eşgüdüm içinde çalışmasına bağlıdır. Bir yazıyı okurken önce yazının görsel simgeleri yani sözcüklerin biçimlerini tanımaya çalışırız. Bu tanıma, zihnimizde birtakım çağrışımlar yapar, anlamlar uyandırır. Bu anlamlarla daha önce edinmiş olduğumuz kavramlar arasında bağlantı kurarız. Sonrada yazıyı seslendiririz (Kavçar ve Oğuzkan 1987:37). Bu üç işlemin birbirini tamamlaması ile meydana gelen okumanın psikolojik temellerini Binbaşıoğlu (1981:125) şöyle sıralar;

1. Görsel algı
2. İşitsel algı
3. Devininişsel algı

Demirel ise (1995:65) okumanın üç yönünü ortaya koyar;

1. Okumanın Fizyolojik Yönü:

Her sözcüğün zihinde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır. Sözcüğün bir de devinişsel imgesi vardır. Zihin ve diğer öğeler bu imgeyi sözcüğü söyleyerek kazanmıştır. Okurken, göz, bir yazıdaki harf ya da sözcükleri teker teker görmez. Sıçrama ya da duraklamalar yaparak sözcükleri veya sözcük kümelerini bir bütün olarak görür. Zihin de bir bütünlük içinde anlamı kavramaya çalışır. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir. Göz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür. Buna görüş genişliği denir. Bu genişlik iyi bir okuyucuda 15-20 harflik bir yer kapsar. Yavaş okuyucuda ise 6 harfe kadar iner (Kavçar ve Oğuzkan 1987:37).

Okuyucunun gördüğü ile söylediği arasındaki ayırma göz ses genişliği denir. Göz ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendirme yaparız. Yine okuma eyleminde ses yolunun da bir önemi vardır. Bunun yanında vurguları doğru yapmak, tonlamayı tam ya da eksik yapmak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda, zihinde durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunların sonucunda da okumada aksaklıklar meydana gelir.

2. Okumanın Psikolojik Yönü:

Okuma için zihnin, algılama ve düşünmede belirli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencinin duyuşsal olgunluğa ulaşması da önemlidir.

3. Okumanın Çevresel Yönü:

Kişi, belirli bir kültür düzeyinde eğitildiği için içinde bulunduğu çevrenin varlığı ve aile bireylerinin etkisi, okuma öğretiminin gelişiminde çok önemlidir.

Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır.

Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Toplumun uygarlaşması ile okuma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Günümüzde bir toplumdaki nüfusun okuma oranı, toplumun ilerlemişlik seviyesinin tesbitinde bir kriter olarak görülmektedir.

Okuma, insanın ufkunu genişletir. Olaylara farklı boyutlarda bakabilme gücü kazandırır. Ön yargılardan arınık olmayı sağlar ve bireyleri başka bireylerle ortak paydalarda buluşmaya iter. Bütün bunlar demokratik bir toplumdaki bireyde bulunması gereken özelliklerdir. O halde denilebilir ki okuma, demokratik bir toplumun temel şartıdır.

Bu sayılanların bilincinde olan toplumlar, bireylerini okur hale getirebilme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Türk Milli Eğitiminin Amaçları arasında "Yetiyecek bireyler Türkçe'yi doğru olarak okur, yazar, konuşur." ibaresi yer almıştır. Binbaşıoğlu (1981:126) okumanın amaçlarını;

- a. Anlamlı okuma ve anlatım
 - b. Kitap sevgisini aşılama
 - c. Boş zamanları değerlendirme
 - d. Kelime hazinelerini zenginleştirme
 - e. Güçlü bir anlatım yeteneği geliştirme
- başlıkları altında toplamıştır.

Green ve Petty ise okumanın amaçlarını şöyle sıralarlar;

1. Aşağıda belirtilen alanlarda okuma becerilerini geliştirmek
 - a. Sözcükleri tanıma
 - b. Sözcüklerin anlamını bulma

- c. Okuma materyalini kavrama ve yorumlama
- d. Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma
- e. Sesli okuma,
- f. Kitapları etkili kullanma
- 2. Okumaktan zevk almak
- 3. Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanmak
- 4. Okuma yolu ile çeşitli ve zengin yaşantılar sağlamak
- 5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Demirel 1994, s. 62).

Demirel (1993:120) okuma öğretiminin amaçlarından söz ederken, bu amaçları şöyle sıralar;

- 1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak
- 2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek
- 3. Okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak
- 4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
- 5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Okuma öğretimi ile ilgili olarak öğrencide geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerileri şunlardır;

- 1. Başlığı verilmiş bir metnin içeriğini kestirebilme
- 2. Okunan bir metne uygun bir başlık önerme
- 3. Okuma parçasında geçen sözcüklerin anlamını kestirebilme
- 4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma
- 5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme
- 6. Okunan metnin ana ve yardımcı fikirlerini bulma
- 7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme
- 8. Okunan metinle ilgili özet çıkarma.

İlkokuma yazma öğretiminden sonraki okuma öğretimi çalışmalarında çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bunları Demirel (1994:68) şöyle sıralar;

Temel Okuyucu Yaklaşımı

İlkokullarda en uzun süreli kullanılan yaklaşımdır. Sözcükleri tanımak, yazı dilini anlamak, okumayı bir öğrenme aracı haline getirerek gerekli becerilerin bir sistem halinde örgütlenmesidir. Temel okuma yaklaşımında öğretim deseni şöyledir.

- a. Okuma öncesi etkinlikler
- b. Sessiz okuma
- c. Sesli okuma
- d. Becerilerin verilmesi ve uygulanması
- e. Zenginleştirici etkinlikler

Dil Yaşantı Yaklaşımı

Bu yaklaşımda öğrencilerin geçmiş yaşantılarından ve yeteneklerinden yararlanılır ve dil becerileri arasındaki etkileşim vurgulanır. Bu yaklaşıma göre çocuklar konuşma ve yazma arasındaki ilişkiyi kavrarlarsa okuma öğretimi onlar için kolaylaşacaktır.

Bireyselleştirilmiş Yaklaşım

Bu yaklaşımda bireyin kendi okuma hızına ve yeteneğine göre okuması amaçlanır.

Programlı Öğretim Yaklaşımı

Bu öğretim, öğrenciye kendi hızında öğrenme imkanını verir. Programlı okuma öğretiminin temeli, değişik becerilerin küçük birimlere parçalanabileceği ve bunların aşamalı olarak öğretilebileceğidir. Bu yaklaşımın temelinde Skinner'in pekiştirme ilkeleri bulunmaktadır.

Okuma yoğun ve yaygın olabildiği gibi sesli ve sesiz olarak da çeşitlendirilir. Baymur (1944:82), okumayı sesli ve sessiz olarak ikiye ayırdıktan sonra sesiz okumayı;

1. Süzerek okuma
2. Zevk için okuma
3. Güç konuları dikkat ve itina ile okuma
4. Ortaya çıkan bir probleme cevap vermek amacı ile okuma şeklinde dörde ayırmıştır.

Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar ve Oğuzkan, 1987:38). Sesli okuma, özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında büyük bir önem taşır. Çocuğa okuma becerisi kazandırmada öğrencinin kendine güvenmesini sağlamada yardımcı olur. Bunun yanında öğrencinin okuma durumunu anlamaya yardım eden "teşhis" aracıdır. Ayrıca, sesli okuma dinleyenleri düşünsel faaliyetlere sevkeder, okuyucuda haz uyandırır ve dinleyiciler üzerinde kuvvetli izler bırakır (Baymur 1944:72). Başarılı bir sesli okuma için;

1. Metnin cümle yapısına
 2. Anlatım özelliğine
 3. Yazım kurallarına
 4. Sözcüklerin seviyeye uygun söylenmesine
 5. Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye
 6. Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net ve aşıntısız söylemeye
 7. Hızlı okumaktan kaçınma
 8. Gerekli vucut hareketlerinin (jest ve mimiklerin) yapılmasına
 9. Sesi metindeki ana düşünceye ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye
- dikkat etmelidir.

Bütün bunlardan anlaşılıyor ki sesli okuma sadece kelimeleri seslendirmek değildir. Okullarımızda öğrencilerin genellikle sesli okuma etkinliklerinde bulunmalarına rağmen sonuç pek iç açıcı değildir. Dikkat edilirse öğrencilerin çoğu tek düze ve kötü bir tonlama ile okuduğu görülür. Bundan sadece mekanik okumaya önem veren, anlam göre konuşur gibi doğal bir okumanın değerini gözönüne almayan, bugünkü okuma öğretimi yönteminin çok etkisi vardır (Baymur 1944:75). Konun öneminin bilincinde olarak öğrencilere bu beceriyi kazandırabilmek için aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir.

-Sesli okumanın değerine inandırılır.

-Metnin öğretmen tarafından okunur.

-Öğrenciler sesli okuma öncesi metin bir iki kez sessiz okutulur. Böylece metindeki anlamın iyice sezilmesi sağlanır.

-Öğrencilere yeni kelimeleri az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılar okutulabilir. Bunun için öğrencilere kendi yazılarının okutulması, bir ileri aşamada arkadaşlarının yazılarının okutulması faydalı olacaktır. Bu çalışma, öğrencilerin konuşur gibi okumalarını ilerletir. Baymur (1944:76) konuşur gibi okumanın sesli okumanın temel hedefi olduğunu belirtirken, kişinin konuşur gibi okuma konusunda kendisini test etmesi için şu öneride bulunur:

Eşiniz, kardeşiniz, arkadaşınız veya herhangi biri bulunduğunuz odanın dışında evin bir başka yerinde iken "okumak istiyorum, çok güzel okumak ve bütün kitapları okumak ama kitabımı bulamıyorum. Kitabım nerede?" cümlesini bir kağıda yazın. Cümlenin ilk bölümünü sesiz okuyun. Altı çizili bölüme geldiğinizde sesinizi yükseltin ve sesli okuyun. Eğer eşiniz, arkadaşınız evin diğer tarafından "Ne bileyim nereye koydunsa ordadır." diyorsa siz konuşur gibi okuyorsunuz demektir. Yok eğer "yine ne okuyorsun öyle" diyorsa sizin bu konuda daha çok çalışmanız gerekmektedir.

Sesli okuma becerisinin geliştirilmesi için aşağıdaki etkinliklere yer verilebilir;

- Okulda sesli okuma dersleri yapılmalıdır.
- Öğrenciler belli bir metni küme arkadaşlarına ya da belli bir guruba okuyabilirler.
- Yapılan yanlışlar okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Sesli okumada bazı seslerin uzatılması, tekrar edilmesi ve ezgi ile okunması çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilerin sözcük dağarcığı genişletilmelidir.
- Öğrencilerin göz ses genişliklerinin artırılmasına çalışılmalıdır.
- Öğrencinin yetişmesinde, plaklardan, ses şeritlerinden, okuma örnekleri vermek amacı ile yararlanılabilir.

Demirel (1994:64)Sesli okumada izlenecek sırayı da şu şekilde düzenler;

- Metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklanması
- Metinde geçen olayın canlandırılması ya da resimlerinin çizilmesi.
- Öğretmenin metni yüksek sesle okuması
- Öğretmen metni ikinci kez okurken öğrencilerin kitaptan metni takip etmesi
- Metnin yeter sayıda öğrenciye okutulması

Bu etkinlikler sonucunda öğretmenin öğrencilerde sesli okuma sırasında aşağıdaki davranışların var olup olmadığını gözlemesi gerekir.

- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyicilere aktarıyor mu?
- Sözcükleri doğru vurgulayıp , doğru okuyor mu?
- Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurguluyor mu?
- Duraklamadan okuyor mu?
- Sesin yüksekliğini dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlıyor mu?

- Dinleyicilerin karşısında okuma sıkıntısını göstermeden okuyor mu?
- Zaman zaman dinleyicilere bakıyor mu?

Sessiz Okuma

Sesli okumaya göre insanların hayatında daha fazla yer tutan sessiz okuma, anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar. Ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan sessiz okuma becerilerini geliştirmek amacı ile uygulanacak başlıca yolları, Demirel (1994:65) şöyle sıralar;

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirtilmelidir.
- Yazının parmakla izlenmesi önlenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sesiz okunması öğütlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Okuma dersinde yazılardan ad, rakam , sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yapılmalıdır.

Gerek günlük yaşamda gerekse okuldaki etkinlikler sırasında sıkça başvurulan sessiz okuma becerisini kazandırmak için sırası ile aşağıdaki etkinlikler izlenir;

Okuma Öncesi Etkinlikler:

- Okuma metninde, varsa resim ve başlık hakkında konuşma yapılır, öğrencilerden başlık ve resme bakarak metin hakkında tahminde bulunmaları istenir.
- Okuma metninde anlamı bilinmeyen kelimeler öğretilir.

-Okunacak metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur, öğrencilerden cevapları istenir.

Okuma Anındaki Etkinlikler:

Öğrencilerden;

- Okurken anlamı bilinmeyen bazı sözcüklerin anlamını kestirmeleri
- Ayrıntılı sorulara cevap bulmaları
- Ana fikir ve yardımcı fikirler araştırmaları
- Yazarın üslup özelliğine dikkat etmeleri
- Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği cümlelerin altını çizmeleri is-

tenir

Okuma Sonrası Etkinlikler:

- Öğrencilerin metinle ilgili ayrıntılı olarak sorulan sorulara doğru cevap vermesi
- Ana fikir ve yardımcı fikirlerin ne olduğunun söylenmesi
- Metindeki bilgiyi şematik bir şekilde aktarması
- Okunan metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin ana çerçevesini belirlemesi
- Okunan metnin kendi sözcükleriyle özetlenmesi
- Metinde geçen bir olaya ilişkin kompozisyon yazılması istenir.

Şimdiye kadar yapılması önerilen bütün etkinliklerin temel hedefi öğrencilerin okuduğunu anlama gücünü kazanmalarını sağlamaktır. Çünkü okuma etkinlikleri anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bu nedenle okuma becerisini kazandırma ile ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinlikleri ile tamalır (Kavcar ve Oğuzkan 1987:44).

Okuma ile anlama arasında neden sonuç ilişkisi mevcuttur. Daha oncede değinildiği gibi okumada temel hedef anlamadır. İnsan anlamak için okur, okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise, ikinci aşaması da okuduğunu kavramaktır (Demirel 1995:77).

Türkçe dersinin temel amacı öğrencilerin Türkçeyi ustalıkla kullanabilmelerini sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin söz ve yazılı dilde sunulan düşünceleri anlayabilir ve düşüncelerini bu yolla anlatabilir duruma gelmeleri gerekir. Türkçede söz ve yazı ile sunulan düşünceyi anlayabilme gücünü oluşturan temel öğeler şöyle sıralanabilir.

1. Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi)
 - a. Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını hatırlayabilme
 - b. Sözcüklerin hangi anlamlarında kullanıldıklarını belirleyebilme
2. Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)
 - a. Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilme,
 - b. Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme.
3. Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)
 - a. Paragraftaki düşünceleri belirleyebilme
 - b. Paragraftaki ana düşünceyi yan düşünceleri ayırabilme (Özçelik 1989:16)

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında ve ölçülmesinde bu temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır. Okuduğunu anlama bu üç öğenin toplamından oluşacaktır.

Anlama bakımından birinci devre öğrencilerinden okunan bir öykü ya da masala uygun bir başlık bulabilme, okunan bir öykü ya da masaldaki kahramanın niteliklerini olayları yer ve zamanlarını anlayıp belirtebilme, sonucu

kavrayabilme yeteneklerinin bulunması gereklidir. İkinci devrede ise, öğrencilerde okunan bir öyküde geçen olayların yerini zamanını nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme başlıca kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirtebilme, okunan bir yazının ana düşüncesini kavrayıp belirtebilme, bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını sözün gelişinden ya da sözcüklerin yapısından çıkarabilme, yazıdaki belli başlı kümeleri, paragraflardaki temel düşünceleri sırasıyla kavrayabilme yazıların dil ve anlatım bakımından özelliklerini sezebilme yeteneklerinin bulunması gerekir (Kavcar ve Oğuzkan 1987:45). Bir yazının kavranarak okunması için şu yöntemlerden faydalanılabilir.

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
2. Anlamı bilinmeyen sözcükler ile, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak
3. Ana fikrini araştırıp bulmak
4. Yardımcı fikirleri incelemek
5. Yazının genel düşünce ve yapısını çıkarmak
6. Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltmak

Milli Eğitim Bakanlığı tüm okullara dağıttığı Türkçe Eğitim ve Öğretimi Kılavuzunda (1986:165) anlama etkinlikleri için önerilen işlem basamakları şöyle sıralanır:

1. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, veya Fen Bilgisi dersi ünitelerine ve konularına uygun bir başlık seçiniz.
2. Parçanın, çocuğun ilgisini çeken, günlük hayata uygun bir parça olmasını dikkate alınız.
3. Parçanın seçiminde çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alınız.
4. Parçayı öğrencilerin dikkatini çekecek ve onları devamlı uyanık tutacak şekilde okuyunuz.
5. Parçayı okurken ses tonu, jest ve mimiklerine dikkat ediniz.
6. Okuma sırasında göz ucu ile öğrencileri takip edip onların parçayı takip etmelerini önleyici tedbirler alınız.

7. Okurken noktalama işaretlerine ve kelimeleri doğru telafuz etmeye özen gösteriniz.

8. Öğrencilere okuturken, onların, konuşma tarzına aykırı bir şekilde okumalarını, kırıcı olmadan, önlemeye çalışın.

9. Özet çıkarmalarda, kitaptaki bilgileri olduğu gibi yazam yerine, okunandan anlaşılana yazmalarını isteyiniz.

10. Parçanın resimlerinden ne anladıklarını sorunuz. Gerekli cevabı verebilmeleri için yan sorular yönelterek cevap vermelerini kolaylaştırınız.

11. Parçadaki olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri sezdiriniz.

12. Parçanın tamamı üzerinde öğrencilerin konuşmalarına, düşüncelerini anlatmalarına fırsat veriniz.

13. Derslerde söz almayan öğrencileri konuşturmak için çeşitli yollar deneyerek sınıf içi konuşmalara katılmalarına yardımcı olunuz.

Tüm çabalara rağmen öğrencilerin bazılarında okuma kusurları görülebilir. Bu kusurlar öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkiler yapar. Öğrencilerde okuduğunu anlama gücü ile diğer derslerdeki başarıları arasında korelasyonu belirlemek amacıyla yapılan araştırmada orta okul yıllarında bu korelasyonun yüksek (0.70), lise yıllarında ise daha düşük (0.56) bulunması öğrencilerin lise düzeyine gelene kadar okuma ile ilgili güçlüklerini yenmiş olmaları ve bunu yapamayanların çoğunluğunun da eğitim sisteminin dışına çıkmış olma olasılığına bağlanmaktadır (Bloom 1979:49).

Okuma kusuru veya güçlüğü bir öğrenme güçlüğü olarak görülür. Çünkü öğrenme güçlüğü dikkat, görsel, işitsel, devinışsel ,algı, bellek, zihinsel işlemler ve dil alanlarında kendini gösteren gelişimsel öğrenme güçlüğü ve okuma, yazma, yazılı sözlü anlatım ve aritmetik alanlarında kendini gösteren akademik öğrenme güçlüğü olarak iki grupta toplanır (Kirk and Gallagher 1989:181-187).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili tanımlarda bir çocuğun dil, bilişsel ve algı süreçlerinde ve bu süreçlerin kullanıldığı becerilerin etkilenmesinden söz edilmektedir. Öğrenme güçlüklerinin nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte nedenler arasında beynin disfonksiyonu, genetik nedenler, çevresel yoksunluk, beslenme, biyokimyasal nedenler sayılmaktadır (Temel 1994:293).

İlkokullarda sınıf arkadaşlıklarına ya da belirli ölçülere göre bir takım okuma yetersizliği olan çocuklar görülebilir. Bu yetersizlikleri Binbaşıoğlu (1981:98) üç bölümde toplar.

1. Söyleme (telafuz) hataları; Bunlar çocuğun çevresinin etkisi ile oluşan hatalardır.
2. Okunan sözcüğün yeniden okunması; okuma öğretiminde yanlış yöntem (harf yöntemi gibi) kullanımından kaynaklanır.
3. Parçaya eklemeler yapma ve bazı sözcükleri anlatma.

Okuma yetersizlikleri gösten öğrenciler, okuma sırasında genellikle duraklama, geri dönme, atlama, tekrarlama vb. yanlışlar yaparlar. Bir de yazıyı anlamamak yazı içinde tamlamaları ve cümle kümelerini kavrayamamak yüzünden yaptıkları yanlışlar vardır ki bu da kendini sözcükleri tek tek okuma, ya da mekanik okuma biçiminde gösterir (Kavcar, Oğuzkan 1987, s.45).

Okuma kusurunun ortaya çıkmasında çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel koşullar en önemli etkenlerdir. Zeka geriliği, okumaya tam olarak hazır olmayış, hasatlık, kendine güvensizlik, isteksizlik ve utangaçlık gibi kişisel durumlar okuma başarısını olumsuz yönde etkiler.

Okulda sınıfların kalabalık olması, öğretim seçimindeki uygunsuzluk, okuma parçasından doğan hatalar, serbest okumaya yeterince yer verilmemesi,

bazı öğrencilerde okuma başarısızlıklarına neden olabilir. Çocuğun okuma durumu üzerinde çevrenin önemli bir rolü vardır. Ailede ve yakın çevrede her yönü ile bozuk bir Türkçe konuşulan bir çocuğun ilkökulda okuma konusunda iyi bir başarı göstermesi çok zordur. Bunun dışında aile yaşamındaki geçimsizlikler, ekonomik sorunlar ve kültürel yetersizlikler de çocuğun okuma bakımından özlenen düzeye erişmesine engel olur (Kavcar ve Oğuzkan 1987:46).

Bu araştırmada okuma becerisinin akademik başarı üzerindeki etkisi ve okuma ile anlama arasındaki sebep sonuç ilişkisi göz önünde bulundurularak, öğrencilerin adı geçen okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

ALT PROBLEMLER

1. 4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. 4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. 4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. 4. Sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

SAYILTI

1. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
2. Aynı okulun öğrencileri eğitim imkanlarından eşit şekilde faydalanmaktadır.
3. Seçilen metinlerin geçerliliği ve güvenilirliği için başvurulmuş uzman kararları yeterli olmuştur.

TANIMLAR

Okuma: Bir yazıyı görüp izleyerek anlamı kavrama

Anlama: Bir sözün , yazının bildirmek istediği kavramı doğru olarak algılama.

Sözcük: Anlamı olan ses veya ses birliği.

Cümle: Bir yargı bildiren kelimeler dizisi.

Paragraf: Herhangi bir yazının bir satır başından öteki satır başına kadarki bölümü (TDK 1993).

Okuma güçlüğü: Okuma esnasında kişinin yaşatlarından ya da belirli ölçütlere göre yetersizlik göstermesi.

Okuduğunu anlamadaki toplam düzey: Söz ve yazı ile sunulan düşünceyi anlayabilme gücünü oluşturan sözcüklerle ilgili (Kavram Düzeyi), cümlelerle ilgili (Yargı Düzeyi), Paragraflarla ilgili (Düşünce Düzeyi) temel öğelerin toplamında ulaşılan düzey.

SINIRLAMALAR

1. Bu araştırma Muğla ili Fethiye İlçesi ilkokullarındaki öğrenciler ile,
2. 1995-96 öğretim yılı 1. ve 2. yarı yılları ile sınırlıdır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

ÇAKIR (1995) ilkokul 4. sınıf düzeyinde büyük ölçekli kuralların öğretildiği grupta, öğretilmeyen grubun okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı deneysel araştırmada metnin önem taşıyan tümcelerinin okunmasının, önem taşımayan tümcelerden daha uzun süre aldığını belirtmiştir. Bu araştırmada metnin ana düşüncelerini seçebilme işinin yaşa, dolayısıyla kişinin bilişsel gelişimine bağlı olduğunu ancak metindeki önemli bilgiyi seçebilmenin sihirli bir yaş döneminin olmadığı ve okuma stratejilerinin öğretiminin bu süreci hızlandığı ortaya konmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi doğrultusunda yapılan bir öğretimde yalnızca strateji öğretiminin yeterli olmadığı, farklı sözcük şemalarına, düzgün ve düzgün olmayan bir örüntüye sahip olan metinlerin kavranmasının farklı işlem süreçlerini gerektirdiği belirtilmiştir. Araştırmada sonuç olarak özet yazma stratejilerinin öğretiminin genel olarak öğrencilerin verilen bir metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmada ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkısı olduğu, öğrencilerin özet metinlerinin bağdaşıklık açısından incelenmesi gerektiği, bu stratejilerin öğretiminin öğrenci özetlerinde tümceler arası geçişler ve bağlantılardaki tutarlılık önemli bilgilerin sunulmasındaki metin örüntüsü ve söz dizimsel özellikler açısından etkilerinin ne olduğunun ortaya konması gerektiği belirtilmiştir.

ÇELENK (1993) İlkokuma yazma öğretiminde aşamalı birleşim tekniğinin etkinliğini belirlemek üzere yaptığı deneysel araştırmada, araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "aşamalı birleşim" tekniği ile yürütülen ilk okuma-yazma çalışmalarında bu tekniğin uygulandığı sınıflarda okuma doğruluk derecesinin birinci yarı yılda daha iyi olduğu ikinci yarı yılda bu farkın ortadan kalktığı, okuduğunu anlama gücü yönünden çok önemli bir farkın bu-

lunmadığı, grupların okuma yazma becerisinin gelişimi yönünden paralel bir aşama izlediği gözlenmiştir.

DEMİREL (1995) ilkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları konulu çalışmasında 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile Türkçe öğretiminin temelini atıldığını, ana dil öğretimi ve program geliştirmede ortaya konan gelişmeler doğrultusunda en son 1981 programın hazırlandığını ve halen uygulandığını belirtirken, gerek bu program ile gerekse Türkçe öğretimde sınıf içi uygulamalara işkin bazı belirlemeler ortaya koymuştur. Bu çalışmada 1981 Türkçe programının; dört temel dil becerisi göz önünde bulundurularak düzenlenmesi gerektiği, programdaki bazı özel amaç, genel amaç ve davranış ifadelerinin karmaşık ve tutarlılıktan yoksun olduğu, programda eğitim durumlarına yer verilmesi gerektiği, kullanılacak araç gereçler hakkında bilgi verilmesi, örnek sınav durumlarının hazırlanması gerektiği ortaya konmuştur.

Sınıf içi uygulamalar bakımından ortaya konan belirlemelerde okullarımızda Türkçe öğretimi için belirlenen ders saati süresinin yetersiz olduğu ve bunun dünya standartlarına uygun olmadığı, dört temel dil becerisinin öğretiminde öğretmenlerin zorlandıkları ve yardıma ihtiyaç duydukları, bu nedenle hizmet içi kurslardan geçirilmeleri gerektiği, ana dil öğretiminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ortaya konmuştur. Anadolu lisesi sınavlarında dilbilgisi kurallarına ağırlık verilmesi, öğretmenlerin de öğrencileri bu sınava üç temel dil becerisi üzerinde yeterince durulmadığı, sınavlarda bu aksaklığı giderici düzenlemenin yapılması gereği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin başarısız öğrencilerle yeterince ilgilenecek zaman bulamadıkları ortaya konmuştur.

DEMİR (1994) ilkokul 4. ve 5. sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt-düzeltilme gibi değişkenlerin bir arada işe ko-

şulmasının öğrenci erişisine etkisi konulu araştırmasında pekiştirme, öğrenci katılımı ve dönüt düzeltme değişkenlerinin deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur.

DİLBAZ (1988) ilkokul 4., 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden anlamlı bir farkın olup olmadığı konulu araştırmasında, 5. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu anlama ve yazım kuralları konusunda anlamlı bir farkın olduğu ancak 5. sınıf öğrencilerinin de tam öğrenmenin 0.70'lik alt sınırına dahi ulaşamadıklarını ortaya koymuş, okullarımızdaki Türkçe öğretiminin yetersizliği sonucunu belirtmiştir.

EGELİOĞLU (1989) okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini incelediği araştırmasında okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme belirlemiştir. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeler de bu sonucu desteklemiştir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olması halinde öğrenme için harcanan zaman, kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmeleri etkilediği görülmüştür. Sonuçta toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme, her iki değişkenin tek tek katkılarının toplamı kadar olduğu ortaya konmuştur.

OLÇUM (1992) ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler konusunda öğretmen görüşlerini belirlediği çalışmada, öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin, program geliştirme, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarlarıyla, denetimden kaynaklandığı tesbit edilmiştir.

ÖZÇELİK (1982) 3-11. sınıf (9-17 yaş) öğrencilerinde görülen biçimiyle kavram (söz dağarcığı) gelişimi konulu araştırmasında; söz dağarcığı zenginliğinin kavranmış ve belenmiş sözcüklerle ilgili olarak iki farklı düzeyde ele alınabileceğini, sınıf (yaş), düzeyi ile söz dağarcığı zenginliği arasındaki bağlantının kız ve erkek öğrenciler için birbirinin aynı kabul edilebileceğini, söz dağarcığı zenginliğinin değişik nitelikteki sözcükler için birbirinden farklılık gösterebileceği belirlenmiştir.

YANGIN (1994) ilkokul öğretmenlerinin Türkçe dersindeki davranışlarını gözlediği araştırmasında; öğretmenlerin sessiz okuma konusunda öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadığını kontrol ettikleri, buna rağmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel işitsel araçları öğretme öğrenme ortamına sokmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin sesli okuma kurallarına uygun örnek okuma yaptıkları ve sesli okuma hatalarını okuma bitiminde düzelttikleri gözlenmiş, bununla birlikte okuma sırasında kullanılacak metnin örnek okuma yapılmasından önce öğrenciler tarafından okunmasını engellemedikleri ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında göstermeleri gereken davranışlar için gerekli bilgi beceri, alışkanlık ve tutumlar konusunda eksikleri olduğu belirlenmiştir.

TAZEBAY (1995) ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi konulu araştırmasında, bu iki sınıfta okuma yaparken; paramakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı okuma ve dik oturmama, sözcüğü yenileme, sözcüğü yanlış okuma davranışları gözlenmiş, okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğü, olumsuz sesli okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğü belirlenmiştir. Olumsuz okuma davranışlarının okuma hızlarını anlamlı düzeyde azalttığı ortaya konmuştur.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, ölçme aracı, verilerin cinsi ve kaynağı ile istatistik teknikleri açıklanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada öğrencilerin okumada karşılaştıkları güçlükler ile okuduklarını anlama becerilerini kazanma düzeyleri belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bir araştırmacı incelemek istediği konunun alanı ile ilgili değişkenleri açıklamaya, değişkenler arasındaki ilişki derecesini saptamaya, değişkenlerin dağılımını ve bu dağılımın belirleyici istatistiklerini ortaya koymaya çalışır ve bu incelemesini evreni temsil eden toplum evreninden belirli bir yöntemle seçtiği örneklemden bireylerden elde edecekse, survey (alan) araştırması yapacaktır (Arseven 1993:14).

Kaptan (1991:60) survey yöntemi ile yapılan çalışmalarının genelde doğal çevre içerisinde yapıldığını belirtirken. Bu tür çalışmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme veya gelmemesinin kontroli gibi bir olanağın olmayacağını ve araştırmacının ayarlamaya, değiştirmeye tabi tutacağı şeyin sadece uygulayacağı ölçme teknikleri, gözlemler ve ilişkilerin analizi olacağını söyler.

Bu araştırmada da evrenden bir örneklem seçilmiş, bu örneklemin fiziki şartlarında hiçbir değişiklik yapmadan, doğal şartları içinde, hazırlanan ölçme araçları yardımı ile gözlemler yapılmış ve bundan elde edilen veriler üzerinde istatistik teknikleri uygulanarak değişkenler arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışıldığından survey araştırma yöntemi kullanılmıştır.

EVREN

Daha önce belirtildiği gibi bu araştırmaya 4.sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisinin kazanma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırılan konu içine giren değişkenler arasında ilişkinin olup olmadığı, ilişki varsa bunun düzeyinin ne olduğunu belirleyen bu tür araştırmalara ilişkisel araştırma adı da verilir. Bu tür araştırmalarda sistemin bütününe incelemek veya bütün bir alt gurubun incelenmesi ve geniş bir evreni (tüm okulları) kapsaması yerine, herhangi bir veya birkaç okulun uygulamalarının değerlendirilmesi hedef alınabilir (Arseven 1993:28). Bu araştırmada belirtilen kuramsal gerekçelere dayalı olarak ve ulaşım olanakları da göz önünde bulundurularak Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları araştırma evreni olarak kabul edilmiştir.

ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın örneklemini evrendeki okullar arasından random (eş olasılıklı örneklem) yöntemi ile belirlenen okulların 4. sınıfları arasından, birer şube yine radom yolu ile seçilerek belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan ve okuduğunu anlama testi ile okuma gözlem formunun uygulandığı öğrencilerin okullarına ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo II.1’de gösterilmiştir.

Tablo II.1.
Öğrencilerin Okullarına ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul Cinsiyet	Eldirek Köyü İlkokulu	Karaçulha İlkokulu	Er Asım Özde- mir İlkokulu	Cumhuriyet İlkolulu	Patlangaç İlkokulu	Atatürk İlkokulu	Yunus Nadi İlkokulu	Vali Recep Gü- reli İlkokulu	Toplam	%
Kız	19	10	20	15	20	24	23	14	145	0,48
Erkek	18	13	19	16	17	25	29	18	155	0,52
Toplam	37	23	39	31	37	49	52	32	300	100

Tablo II.1.'de görüldüğü gibi Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları arasından random yolu ile seçilen sekiz okuldan yine random yöntemi ile birer 4. sınıf şubesi seçilmiştir. Örneklem olarak seçilen Eldirek Köyü ilkokulundan 19 kız, 18 erkek olmak üzere 37; Karaçulha İlkokulundan 10 kız, 13 erkek olmak üzere 23; Er Asım Özdemir İlkokulundan 21 kız, 12 erkek olmak üzere 39; Cumhuriyet ilkokulundan 14 kız, 17 erkek olmak üzere 31; Patlangıç İlkokulundan 20 kız, 17 erkek olmak üzere 37; Atatürk İlkokulundan 24 kız, 25 erkek olmak üzere 49; Yunus Nadi İlkokulundan 23 kız, 29 erkek olmak üzere 52; Vali Recai Güreli İlkokulundan 14 kız, 18 erkek olmak üzere 32 öğrenci seçilmiştir. Örneklemi oluşturan toplam 300 öğrencinin 145'i kız örneklemdeki yüzdeleri %48; 153'ü erkek örneklemdeki yüzdeleri % 52'dir.

ÖLÇME ARACININ HAZIRLANMASI

Okuma güçlüklerini belirlemek amacı ile kullanılan okuma gözlem formu literatür taraması ve uzman görüşü yardımları ile hazırlanmıştır. Bu gözlem formu sesli ve sessiz okumaya yönelik olarak iki bölüm olarak hazırlanmıştır. Sesli okumada 11, sessiz okumada 4 olmak üzere toplam on beş okuma güçlüğünü gözlemek üzere düzenlenmiş; 3 defadan fazla okuma kusuru işleyen öğrenci "evet" kategorisine alınmış sıfır puan verilmiştir. 1-3 defa okuma kusuru işleyen öğrenci "bazen" kategorisine alınmış ve 1 puan verilmiştir. Okuma kusuru işlemeyen okuyan öğrenci "Hayır" kategorisi içine alınmış ve 2 puan verilmiştir. Onbeş okuma kusurundan aldıkları puanların toplamı onların okuma gözlem formu puanlarını oluşturmuştur. Bu gözlem formuna paralel olarak öğrencilere sesli ve sessiz okuma yaptırmak amacı ile okuma metinleri hazırlanmıştır. Bu metinlerin öğrencilerin sözcük ve kavram gelişimine uygun olması için örneklem grubunun dışındaki bir öğrenci grubuna okutturulmuş ve eğitimci, edebiyatçı, sınıf öğretmenlerinden oluşan uzman grubunun görüşü alınmıştır. Ayrıca sesli okuma güçlüklerinin belirlenmesinde ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin okumalarını birden fazla defa dinleme imkanı bulunmuş ve böylece güçlüklerin belirlenmesi kolaylaşmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini kazanma düzeylerini belirlemek amacı ile çoktan seçmeli 30 test maddesi hazırlanmıştır. Bu maddelerin geçerlilik, güvenirlikleri ile ilgili çalışmalar yapılmış ve bunlardan geçerlilik ve güvenirlik bakımından kabul edilebilir oranlara sahip maddeler arasından seçilen 20 sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır. Deneme testindeki maddelerin güçlükleri, çeldiricilerin çeldiriciliği ve testin güvenilirliği aşağıdaki örnekte gösterildiği gibi yapılmıştır.

Test hazırlanmadan önce bir test planı hazırlanmış, testle ölçülecek davranışlar belirlenmiştir. Bu davranışları ölçek en az birer soru hazırlanarak ön test oluşturulmuştur. Oluşturulan bu test 30 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve bunlar üzerinden testin güvenilirliği hesaplanmıştır. Hesaplama tüm grup üzerinden yapılmıştır.

Örnek:					
	a	b	c	d	
27	-	-	-	1	$r = \frac{X_p - X_t}{S_t} \cdot \frac{p}{y}$
26	-	-	-	1	
24	-	-	-	1	
23	-	-	-	1	
21	-	-	-	1	$r = \frac{18.4 - 15.3}{5.7} \cdot \frac{0.573}{0.38}$
20	-	-	-	1	
19	-	-	-	1	
18	-	-	-	1	
17	-	-	-	1	$= 0.54 \cdot 1.5$
16	2	-	1	1	
15	-	-	-	2	
14	2	1	-	-	
12	-	1	1	1	$q_j = 1 - 0.81$
10	-	1	1	-	
7	-	1	-	1	
4	1	-	1	-	
	5	4	4	17	$= 0.19$
Yüzde:	0.17	0.14	0.14	0.57	

$$q_j = 1 - 0.81$$

$$= 0.19$$

$$p_j \cdot q_j = 0.19 \cdot 0.57$$

$$= 0.11$$

$$\Sigma P \cdot q_j = 6,16 \quad S\alpha=5,7$$

$$\begin{aligned} K-R_{20} &= \frac{n}{n-1} \cdot \left(1 - \frac{\Sigma P_j \cdot q_j}{S_\alpha^2}\right) \\ &= \frac{30}{29} \cdot \left(1 - \frac{6,16}{32,49}\right) \\ &= 1,034 \cdot (1 - 0,19) \\ &= 1,034 \cdot 0,81 \\ &= 0,83 \end{aligned}$$

Yukarıdaki örnekte tabloda seçeneklerin işaretlenme oranları belirlenmiş yanlış seçenekler 0,17, 0,14, 0,14 oranlarında işaretlenirken, doğru seçenek 0,57 oranında işaretlenmiştir. Bu sonuç seçeneklerin iyi ve dengeli çalıştığı, çel-diricilik güçlerinin yeterli olduğunu göstermektedir. Test maddesi 0,57 güçlük derecesiyle, orta güçlükte bir soru olarak görülmüştür. Daha sonra r biseriyel korolasyon katsayısı hesaplanarak, test maddesinin ayıricılığının 0,81 olduğu be-lirlenmiştir. Bu da sorunun ayırıcı bir soru olduğunu ortaya koymuştur. Daha sonra soruların q_j si bulunmuştur. q_j ler bulunduktan sonra $P_j \cdot q_j$ he-saplanmıştır. Toplam $P_j \cdot q_j$ ler hesaplanmış 6,16 bulunmuştur. Grubun standart sapması hesaplanmış ($S_x = 5,7$), buradan grubun aldığı puanların varyansı bu-lunmuştur ($S_x^2 = 32,49$). Elde edilen bu verilerle KR.20 güvenirlilik katsayısı he-saplanarak testin güvenirliliği belirlenmiştir. Hesaplamalar sonucu KR-20 kat-sayısı 0,83 bulunmuştur. Bu da testin yüksek düzeyde bir güvenirliliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Yapılan bu çalışmalar sonucunda 5'i (1., 6., 10., 12., 15. sorular) paragrafın anlam bilgisinden, 7'si (2., 7., 8., 11., 16., 17., 18. sorunun) cümlelerin anlam bil-gisinden, 8'i (3., 4., 5., 9., 13., 14., 19., 20. sorular) kelimenin anlam bilgisinden ol-

mak üzere 20 soruluk bir test oluşturulmuştur. Bu test asıl uygulamada öğrencilerin üç alanla ilgili olarak okuduğunu anlama güçlerini ölçmede kullanılmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri 1995-96 öğretim yılı 1. ve 2. yarı yılında veri toplama araçlarında belirlenen kriterlere uygun olarak toplanmıştır.

Öğrencilerin okuma güçlüklerini tesbit etmek üzere sesli ve sessiz okumada karşılaşılan 15 güçlüğü oluşturduğu gözlem formu uygulanmış, uygulama sırasında belirlenen kriterlere uygunluğu kabul edilen “Farelerin Toplantısı”, “Yıl 1917”, “Pinokyo”, “Selanik”, “Namık Kemal”, “Devekuşu”, “2025 Yılı (Bir Çocuk Gözü İle)”, “Çolak Pehlivan”, “Dünyanın Kitabını Okumak” isimli metinler öğrencilere sesli ve sessiz olarak okutulmuştur. Sesli okumada sesler kasete alınmış, uygulama sonrasında bunların çözümlenmesi ile öğrencilerin sesli okuma güçlükleri tesbit edilmiştir. Sessiz okuma güçlükleri okuma anında araştırmacının kendisi tarafından gözlenmesi yolu ile belirlenerek gözlem formuna işlenmiş, böylece öğrencilerin okuma güçlüklerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

Okumaları gözlenen öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için hazırlanan ve sözcüklerin anlamlarını bilme, cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme temel öğelerini kapsayan 20 soruluk test uygulanmıştır. Testin uygulanması sırasında öğrencilerin güdülendirilmesine çalışılmış, uygulama ortamı kontrol edilmiştir. Test yönergesinde belirlenen süre sonunda testler toplanmış böylece öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin veriler elde edilmiştir.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu araştırmada öğrencilerin okuma güçlükleri tesbit edilmiş bu güçlüklerin görülme sıklığı, her bir güçlükten alınan puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$), öğrencilerin okuma gözlem formunun toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve varyansı hesaplanmıştır. Aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uygulanan ve okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel öğeyi kapsayan 20 soruluk çoktan seçmeli test ile;

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan "sözcüklerin anlamını bilme" düzeyini belirleyen sorulardan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması.
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan "cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme" ile ilgili sorulardan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması.
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan "paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme" ile ilgili sorulardan aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması.
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama testinin toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapması hesaplanmıştır.

Okuma gözlem formundan alınan puanlarla okuduğunu anlama testinden alınan puanların karşılaştırılması yolu ile;

1. Öğrencilerin okuma güçlüğü ile sözcüklerin anlamlarını bilme düzeyi arasındaki korelasyon katsayısı ve bu korelasyon katsayısının anlamlılığının test edilmesi ile elde edilen t testi sonucu.

2. Öğrencilerin okuma güçlüğü ile cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyi arasındaki korelasyon katsayısı ve bu korelasyon katsayısının anlamlılığının test edilmesi ile elde edilen t testi sonucu.

3. Öğrencilerin okuma güçlüğü ile parağraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyi arasındaki korelasyon katsayısı ve bu korelasyon katsayısının anlamlılığının test edilmesi ile elde edilen t testi sonucu.

4. Her bir okuma güçlüğü ile okuduğunu anlama toplam düzeyi arasındaki korelasyon katsayısı ve bu korelasyon katsayısının anlamlılığının test edilmesi ile elde edilen t testi sonucu.

5. Okuma gözlem formu toplamından alınan puanlarla, okuduğunu anlama testi toplamından alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ve bu korelasyon katsayısının anlamlılığının test edilmesi ile elde edilen t testi sonucu hesaplanmıştır.

İSTATİSTİKLER:

1.Aritmetik Ortalama

$$\bar{X} = \frac{\sum x}{n}$$

2.Standart Sapma

$$S = \sqrt{\frac{\sum x^2 - \frac{(\sum x)^2}{n}}{n - 1}}$$

3. Pearson momentler Çarpımı Korelasyonu

$$r = \frac{n\sum xy - (\sum x) \cdot (\sum y)}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2] \cdot [n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

4. t Testi

$$t = \frac{(1 - r^2)}{\sqrt{N}}$$



BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ölçme araçları ile toplanan veriler uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş, tablo haline getirilmiş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

ALT PROBLEMLERLE İLGİLİ VERİLER

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin düzeyi dört alt problemde yoklanmıştır.

BİRİNCİ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın 1. alt probleminde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla hazırlanan okuma gözlem formunun toplamından aldığı puanlar hesaplanmış, yine aynı öğrencilerin, okuduğunu anlam düzeylerini belirlemek üzere hazırlanan okuduğunu anlama testinde yer alan "sözcüklerin anlamını bilme" ile ilgili (3., 4., 5., 9., 13., 14., 19., 20.) sorulardan aldığı puanlar bulunmuş ve bu iki puan grubunun karşılaştırılması yolu ile puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmıştır. Elde edilen veriler Tablo III.1'de verilmiştir.

Tablo III. 1.
Okuma Güçlükleri ile Sözcüklerin Anlamını Bilme Düzeyleri Arasındaki İlişki

	n	x	s	r	t Hesap	t Tablo	Anlamlık düzeyi
Okuma güçlüğü; Okuma gözlem formu sonuçları	300	16,54	5,96	0,839	26	2,59	0,01
Okuduğunu anlama; Sözcüklerin anlamını bilme düzeyi	300	5,22	1,84				

Tablo III.1’de görüldüğü gibi 300 öğrencinin okuma güçlüklerini belirlemek için hazırlanan okuma gözlem formundan aldığı puanların aritmetik ortalaması 16,54, puanların standart sapması 5,96’dır. Aynı öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan sözcüklerin anlamını bilme düzeyi ile ilgili sorulan 8 (3., 4., 5., 9., 13., 14., 19., 20.) sorudan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 5,6, puanların standart sapması 1,84’tür. Bu iki puan grubu arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı Pearsonmomentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve öğrencilerin okuma güçlükleri ile kelimelerin anlamını bilme düzeyleri arasındaki korelasyon 0,839 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile test edilmiş, hesaplanan t değeri 26,1, tablodan okunan t değeri 0,01 anlamlılık ve 288 serbestlik derecesine göre 2,59 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,839’luk korelasyon katsayısının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu, yani öğrencilerin sesli ve sessiz okuma güçlükleri ile sözcüklerin anlamını bilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamayı oluşturan üç faktörden biri olan sözcüklerin anlamını bilme arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum şöyle yorumlanabilir;

Okuduğunu anlamada sözcüklerin anlam bilgisi kavram düzeyinde görülmektedir (Özçelik 1989). Bir sözcüğün birden fazla anlamı olduğu gibi mecaz anlamlarıda vardır. Bu anlamlardan hangisinin kullanıldığını belirlemekte ancak sözcüğün doğru okunması ile olasıdır. Sözcüğün doğru okunmaması, atlanması, ya da vurgu ve tonlama hatası ile yapılan okumada kelimenin anlamını, cümlede hangi anlamda kullanıldığını belirlemek zorlaşır. Kelimenin parça içindeki anlamı, onun cümledeki görevini bilmek ile bulunabilir. Öğrencilerin metnin bütünlüğünü bozucu okuma güçlükleri ile karşılaşmış olmaları onların kelimelerin anlamlarını belirlemelerini zorlaştırmış olabilir. Yine kelimeleri yanlış okumaları, harfleri yutarak okumaları kelimeyi yanlış algılamalarına neden olmuş olabilir. Gereksiz duraklamalar yapmaları kelimelerin cümle ya da parça içindeki görevini görememelerine, dolayısıyla kelimenin kullanıldığı anlamı belirlemelerine engel olmuş olabilir.

Telifuz hatası bir okuma güçlüğü olarak görülmüştür. Öğrencilerin kelimeleri okurken yaptıkları telifuz hataları onların okudukları kelimenin belleklerindeki hangi şemaya uygun olduğunu belirlemelerini zorlaştırır. Belleğindeki uygun şemaya yerleştiremediği kelime için ya yeni bir şema oluşturacak ya da var olan şemalarından herhangi birine aktaracaktır. Hazırlanan teste seçilen sözcüklerin 4. sınıf öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygunluğuna dikkat edilmiştir. Yani sorulan sorulardaki sözcükler ile ilgili şemalara öğrenciler sahiptir. Bu durumda sözcüklerin uygun şemaya gönderilemediği sonucu çıkmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlüğü sonucu kelimeyi tam olarak algılayamaması ve ona kâdince farklı anlamlar yüklemesi olabilir.

Öğrencinin okurken geri dönüşler yapması parçanın bütünlüğünü bozduğu gibi okuduğu kelimeleri karıştırmasına, unutmamasına neden olur. Öğ-

rencilerin okumada geri dönüşler yapma gibi bir güçlükle karşılaşması metnin bütünlüğü içinde kelimenin görevini ve anlamını belirlemesine engel olmuş olabilir. Geri dönüşler onun kelimelerin anlamlarını karıştırmasına dolayısıyla sorulan kelimenin anlamını kaçırmasına neden olmuş olabilir.

İKİNCİ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin, okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla hazırlanan okuma gözlem formunun toplamından aldığı puanlar hesaplanmış, yine aynı öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere hazırlanan okuduğunu anlama testinde yer alan "cümlelerin ilettikleri yargıları" belirleyebilme ile ilgili (2., 7., 8., 11., 16., 17., 18.) sorulardan aldığı puanlar bulunmuş ve bu iki puan grubunun karşılaştırılması yolu ile puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo III. 2'de verilmiştir.

Tablo III. 2.
Okuma Güçlükleri ile Cümlelerin İlettikleri Yargıları Belirleyebilme Düzeyleri Arasındaki İlişki

	n	x	s	r	t Hesap	t Tablo	Anlamlık düzeyi
Okuma güçlüğü okuma gözlem formu sonuçları	300	16,54	5,96	0,765	20,1	2,59	0,01
Okuduğunu anlama sözcüklerin anlamını bilme düzeyi	300	5,6	1,42				

Tablo III. 2’de görüldüğü gibi 300 öğrencinin okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla kullanılan okuma gözlem formundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 16,54 puanların standart sapması 5,96’dır. Aynı öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyi ile ilgili 7 (2., 7., 8., 11., 16., 17., 18.) sorudan aldıkları puanların aritmetik ortalamı 5,6 puanların standart sapması 1,42’dir. Bu iki puan grubu arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı pearsonmomentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve öğrencilerin okuma güçlükleri ile cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyleri arasındaki korelasyon 0,765 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile test edilmiş, hesaplanan t değeri 20,1 tablodan okunan t değeri 0,01 anlamlılık düzeyi ve 288 serbestlik derecesine göre 2,59 olarak gözlenmiştir. Hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,765’lik korelasyon katsayısı 0,01 anlamlık düzeyinde anlamlı olduğu, yani öğrencilerin sesli ve sessiz okuma güçlükleri ile cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamayı oluşturan üç faktörden biri olan cümlelerin ilettikleri yargıları belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum şöyle yorumlanabilir;

Cümlenin ilettikleri yargıları belirleyebilme yargı düzeyinde görülmektedir (Özçelik 1989). Cümleler kelimelerin belirli bir sıra dizini ve bir yargı iletecek şekilde oluşur. Yani birbiriyle ilişkisiz, hiçbir kurala bağlı olmaksızın bir araya getirilecek kelimeler bir cümle oluşturmaz. Cümlenin cümle olabilmesi için önce bir yargı iletmesi zorunluluğu vardır. Bu yargının oluşumu cümle kuruluşunda kullanılan kelimenin köküne, bu köklere eklenen eklere ve

kelimenin kullanılış yerine bağlıdır. Cümlede yargının oluşumunu sağlayan bu kelimelerin hiç biri gereksiz değildir. Bunlardan bir veya bir kaç çıktığında cümlenin ilettiği yargı değişir ya da anlamsızlaşır. Ayrıca cümlede anlamı etkileyen diğer bir husus ta noktalama işaretleridir. Bu işaretler cümlenin ilettiği yargıyı büyük ölçüde etkiler.

Öğrencilerin karşılaştıkları okuma güçlüklerine bakıldığında yukarda anlatılan noktalarla önemli ölçüde ilişkilendirilecek özellikler görülür. Öğrencilerin okurken gereksiz duraklamalar yapması cümlenin ilettiği yargıyı bozmaya ve başka anlamları oluşmasına neden olabilir.

Cümlenin okunması sırasında geri dönüşler yapma, cümlenin bütünlüğünü bozacağı gibi, tekrar tekrar yapılan okumalar karışıklığa neden olacağı ve cümleyi anlaşılmaz duruma getireceği bir gerçektir. Öğrencilerin bu şekildeki okumaları onların cümlelerin ilettikleri yargıları belirlemelerine engel olmuş olabilir.

Cümle anlamlı kelimeler dizisidir. Bu kelimelerin hiç biri gereksiz değildir. Bunlardan birinin atlanması veya çıkarılması cümlenin anlamını bozar yada anlamsızlaştırır. Öğrencilerin bazı kelimeleri atlayarak okumaları, okudukları cümlenin anlamını bozduğundan ya da anlamsızlaştırdığından cümlenin ilettiği yargıları belirleyebilmelerini engellemiş olabilir. Yine harf ve hecelerin atlanarak okunması aynı problemi doğurmuş olabilir.

Cümle yeterli sayıda kelimeden oluşur. Bunlara yeni kelime eklemek cümlenin anlamını bozar ya da farklı bir yargıyı oluşturur. Öğrenciler okurken cümlenin ilettiği yargıyı anlayamadıklarından cümleye eklemeler yapmış olabilirler.

Telafuz hatası, kekelemek vurgu ve tonlama hatası yapmak ve kelimeleri birbirine ulayarak okumak cümledeki ahengi bozar. Cümlenin bozuk bir ifade ile okunması onun iletlediği yargıyı değiştirir, anlaşılmaz hale getirir. Öğrencilerin bu güçlüklerle karşılaşarak yaptıkları okuma, cümlelerin iletlediği yargıyı bozduğu ve anlaşılmaz hale getirdiği için okuduğunu anlamada zorlanmalarına neden olmuş olabilir.

Cümleleri anlamlı bütünler haline getiren bir diğer özellik te imla kuralları, noktalama işaretleridir. Bunlara dikkat etmeden yapılan bir okuma cümlelerinin iletlediği yargıyı belirlemeyi güçleştirmiştir.

Yine sesiz okuma sırasında yapılan gereksiz hareketler dikkat dağıtır. Dikkatin dağılması nedeniyle cümlelerin başı ile sonu arasındaki ilişki kaçırılmış ve cümlelerinin iletlediği yargı belirlenememiş olabilir.

ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın 3. alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile parağraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin, okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla hazırlanan okuma gözlem formunun toplamından aldıkları puanlar hesaplanmış, yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek üzere hazırlanan okuduğunu anlama testinde yer alan parağraflardaki düşünceleri belirleyebilme ile ilgili (1., 6., 10., 12., 15.) sorulardan aldıkları puanlar bulunmuş, bu iki puan grubunun karşılaştırılması yolu ile puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile test edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo III. 3'te verilmiştir.

Tablo III. 3.
Okuma Güçlükleri ile Paragraflardaki Düşünceleri Belirleyebilme Düzeyi
Arasındaki İlişki

	n	x	s	r	t Hesap	t Tablo	Anlamlık düzeyi
Okuma güçlüğü okuma gözlem formu sonuçları	300	16,54	5,96	0,818	25,57	2,59	0,01
Okuduğunu anlama sözcüklerin anlamını bilme düzeyi	300	3,08	1,15				

Tablo III. 3'te görüldüğü gibi 300 öğrencinin, okuma güçlüklerini belirlemek için hazırlanan okuma gözlem formunun toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 16,54, standart sapması 5,96'dır. Aynı öğrencilerin okuduğunu anlama testinde yer alan paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme ile ilgili 5 (1., 6., 10., 12., 15.) sorudan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,08, puanların sapması 1,84'tür. Bu iki puan grubu arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı pearsonmomentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve öğrencilerin okuma güçlükleri ile paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasındaki korelasyon 0,818 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 25,57, tablodan okunan t değeri 0,01 anlamlılık düzeyi 288 serbestlik derecesine göre 2,59 olarak bulunmuştur. Hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,818'lik korelasyon katsayısının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu, yani öğrencilerin sesli ve sessiz okuma güçlükleri ile paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamayı oluşturan üç faktörden biri olan parağraflardaki düşünceleri belirleyebilme arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum şöyle yorumlanabilir.

Parağraflardaki düşünceleri belirleyebilme okuduğunu anlamanın düşünce düzeyi olarak görülür (Özçelik, 1989). Parağraflar birden fazla yargının bir araya gelerek bir bütün oluşturması ile ortaya çıkar. Bu yargılardan bir veya bir kaç parağrafın anlattığı ana düşünceyi belirtirken diğerleri bunu destekleyici, açıklayıcı görev üstlenirler. Bu nedenle tek tek yargıları anlamak parağraftaki düşünceleri belirlemek için yeterli gelmeyebilir. Parağrafın anlaşılması için düşünce örüntüsünü belirleyebilmek gerekir. Yani parağraftaki ana düşüncenin ne olduğu bunu destekleyici ne tür yargılar bulunduğu tam olarak belirlenmeden parağraf anlaşılmaz.

Öğrencilerin okuma yaparken gereksiz duraklamalar, geri dönüşler yapmaları onların parağraflardaki düşünce örüntüsünü kaçırmalarına neden olmuş olabilir. Düşünce örüntüsünün belirlenememesi parağrafı anlaşılmaz kılar. Bu da okuduğunu anlamayı olumsuz şekilde etkiler. Aynı zamanda okunan metnin anlaşılmaması geri dönüşlerin ve duraklamaların sebebi olabilir.

Bazı kelimeleri ya da kelimelerdeki harf ve heceleri atlayarak okuma yapmaları önce kelimeleri sonra cümleleri anlaşılmaz kılar, kelime ve cümlelerin anlaşılmaması bu hataların yapılma sıklığı ile arttığından, bu durum parağraflardaki düşüncelerin belirlenmesini engellemiş olabilir.

Parağraftaki düşüncelerin belirlenememesinin bir sonucu olarakta okumada eklemeler yapma güçlüğü ortaya çıkmış olabilir. Bu etkileşim çift yönlüdür. Yani parağraf anlaşılmadığı için eklemeler yapılmasına neden olurken, yapılan

ekleme, paragrafın bütünlüğünü bozacağı ve başka anlamların oluşmasına neden olacağı için parağraftaki düşüncelerin belirlenmesini engellemiş olabilir.

İmla kuralları parağrafın oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Paragraftaki düşüncelerin dizimi, ayrıştırılması bu kurallar yardımı ile yapılır. Okuma yaparken de bunların göz önünde bulundurulması gerekir. Okuma sırasında sadece kelimeler seslendirilmez, parağraftaki noktalama işaretlerinin ve diğer imla kurallarının da seslendirilerek anlamlandırılması gerekir. Aksi durumda parağraftaki anlam ortaya çıkmaz. Farklı anlamların oluşumuna neden olunabilir. Öğrencilerin okuma sırasında büyük ölçüde imla kurallarına uymama güçlüğü ile karşılaşmış olması, parağraflardaki düşünceleri belirlemelerini engellemiş, dolayısıyla yüksek düzeyde bir ilişkinin doğmasına neden olmuş olabilir.

Paragrafın anlaşılması onun başından bitimine kadar iyi bir dikkat ve konsantrasyon ile okunmasını gerektirir. Sessiz okumanın amacı bu dikkat ve konsantrasyonu sağlayarak, okunan metnin hızlı ve doğru anlaşılmasını sağlamaktır. Öğrencilerin sessiz okuma sırasında yaptıkları gereksiz davranışlar sonucu oluşan güçlükler dikkatlerini dağıtıp, konsantrelerini bozduğundan parağraflardaki düşünceleri belirlemelerini engellemiş olabilir.

DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEM İLE İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın 4. alt probleminde ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okuma gözlem formunda yer alan okuma güçlüklerinin her biri ile kaç kez karşılaştığı, bunun yüzdesi ve her bir güçlükten alınan puanların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo III. 4'te verilmiştir. (Bu verilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki Tablo III.5'te verilmiştir.)

Tablo III.4
Öğrencilerin Okuma Sırasında Karşılaştığı Sesli ve Sessiz Okuma Güçlükleri

Okuma Güçlükleri	İstatistikler	n	Evet		Bazen		Hayır		x
			n	%	n	%	n	%	
Sesli Okuma									
1. Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?		300	117	0.39	105	0.35	75	0.26	0.87
2. Geri dönüyor mu?		300	37	0.12	93	0.31	170	0.57	1.44
3. Bazı kelimeleri atlıyor mu?		300	23	0.08	80	0.27	197	0.65	1.58
4. Kelimelerdeki harf ve heceleri atlıyor mu?		300	153	0.51	94	0.31	53	0.18	0.67
5. Okuduğu kelimeyi tekrar okuyor mu?		300	173	0.58	94	0.31	33	0.11	0.53
6. Eklemeler yapıyor mu?		300	12	0.04	70	0.23	218	0.73	1.67
7. Telaffuz hatası yapıyor mu?		300	136	0.45	116	0.39	48	0.16	0.74
8. Kekeliyor mu?		300	52	0.17	109	0.36	139	0.47	1.62
9. Vurgu ve tonlama hatası yapıyor mu?		300	90	0.30	137	0.46	73	0.24	0.94
10. Sözcükleri birbirine uylarak söylüyor mu?		300	26	0.09	85	0.28	190	0.63	1.53
11. İmla kurallarına uyuyor mu?		300	118	0.39	115	0.38	67	0.25	0.83
Sessiz okuma									
1. Okurken ses çıkıyor mu?		300	61	0.20	86	0.29	153	0.51	1.36
2. Satırları parmak ya da kalemle takip ediyor mu?		300	1	0.004	5	0.02	294	0.98	1.98
3. Konuşma organlarını hareket ettiriyor mu?		300	177	0.59	91	0.30	32	0.11	0.52
4. Başını ve gövdesini hareket ettiriyor mu?		300	113	0.38	149	0.49	38	0.13	0.72

DüzeYapılan Hata SayısıAlacağı Puan

Evet

3 defadan fazla

0

Bazen

1-3 arası

1

Hayır

Hiç hata yapmadı

2

Tablo III.5'de görüldüğü gibi örneklem olarak seçilen 300 öğrencinin 100-150 kelimelik bir metni sesli okurken;

1. 3 defadan fazla gereksiz duraklama yapan öğrenci sayısı 117 bunun örneklem içindeki yüzdesi 0,39, 1-3 defa gereksiz duraklama yapan öğrenci sayısı 105 örneklem içindeki yüzdesi 0,35, hiç gereksiz duraklama yapan öğrenci sayısı 75 örneklem içindeki yüzdesi 0,26 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,87 dir.

2. 3 defadan fazla geri dönen öğrenci sayısı 37 örneklem içinde yüzdesi 0,12, 1-3 defa geri dönen öğrenci sayısı 93, yüzdesi % 31, hiç geri dönmeyen öğrenci sayısı 170, yüzdesi 0,57 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,44'tür.

3. 3 defadan fazla bazı kelimeliri atlayan öğrenci sayısı 23, yüzdesi 0,08, 1-3 defa bazı kelimeleri atlayan öğrenci sayısı 80, yüzdesi 0,27, hiç kelime atlamayan öğrenci sayısı 197, yüzdesi 0,65 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,58'dir.

4. 3 defadan fazla kelimelerdeki harf ve heceleri atlayan öğrenci sayısı 153, yüzdesi 0,51, 1-3 defa kelimelerdeki harf ve heceleri atlayan öğrenci sayısı 94, yüzdesi 31, kelimelerdeki harf ve heceleri hiç atlamayan öğrenci sayısı 53, yüzdesi 0,18 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,67'dir.

5. 3 defadan fazla okudğu kelimeyi tekrar okuyan öğrenci sayısı 173, yüzdesi 0,58, 1-3 defa okuduğu kelimeyi tekrar okuyan öğrenci sayısı 94, yüzdesi 0,31, okuduğu kelimeyi hiç tekrar okumayan öğrenci sayısı 33, yüzdesi 0,11 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,53'tür.

6. 3 defadan fazla eklemeler yapan öğrenci sayısı 12 yüzdesi 0,04, 1-3 defa eklemeler yapan öğrenci sayısı 70, yüzdesi 0,23, hiç ekleme yapmayan öğrenci sayısı 218, yüzdesi 0,73 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,67'dir.

7. 3 defadan fazla telafuz hatası yapan öğrenci sayısı 136, yüzdesi 0,45, 1-3 defa telafuz hatası yapan öğrenci sayısı 116, yüzdesi 0,39, hiç telafuz hatası yapmayan öğrenci sayısı 48, yüzdesi 0,16 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,74'tür.

8. 3 defadan fazla kekeliyen öğrenci sayısı 52, yüzdesi 0,17, 1-3 defa kekeliyen öğrenci sayısı 109, yüzdesi 0,36, hiç kekelemeyen öğrenci sayısı 139 , yüzdesi 0,47 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,62'dir.

9. 3 defadan fazla vurgu ve tonlama hatası yapan öğrenci sayısı 90, yüzdesi 0,30, 1-3 defa vurgu ve tonlama hatası yapan öğrenci sayısı 137, yüzdesi 0,46, hiç vurgu ve tonlama hatası yapmayan öğrenci sayısı 73, yüzdesi 0,24 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,94'tür.

10. 3 defadan fazla sözcükleri bir birine ulayarak söyleyen öğrenci sayısı 26, yüzdesi 0,09, 1-3 defa sözcükleri birbirine ulayarak söyleyen öğrenci sayısı 85, yüzdesi 0,28, sözcükleri birbirine hiç ulamayan öğrenci sayısı 190, yüzdesi 0,63 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,53'tür.

11. 3 defadan fazla imla kuralına uymayan öğrenci sayısı 118, yüzdesi 0,39, 1-3 defa imla kuralına uymayan öğrenci sayısı 115, yüzdesi 0,38, imla kuralına uyan öğrenci sayısı 67, yüzdesi 0,25 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan

puanların aritmetik ortalaması 0,83'tür.

Örneklem olarak seçilen 200 öğrenci 100-130 kelimelik bir metni okurken;

1. 3 defadan fazla ses çıkaran öğrenci sayısı 61, yüzdesi 0,20, 1-3 defa ses çıkaran öğrenci sayısı 86, yüzdesi 0,29, hiç ses çıkarmayana öğrenci sayısı 153, yüzdesi 0,81 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 1,36'dır.

2. 3 defadan fazla satırları parmak ya da kalemle takip eden öğrenci sayısı 1, yüzdesi 0,003, 1-3 defa satırları parmakla ya da kalemle takip eden öğrenci sayısı 5, yüzdesi 0,02, satırları parmakla ya da kalemle hiç takip etmeyen öğrenci sayısı 294, yüzdesi 0,98 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması, 1,98'dir.

3. 3 defadan fazla konuşma organları hareket ettiren öğrenci sayısı 177, yüzdesi 0,59, 1-3 defa konuşma organlarını hareket ettiren öğrenci sayısı 91, yüzdesi 0,30, konuşma organlarını hiç hareket ettirmeyen öğrenci sayısı 32, yüzdesi 0,11 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,52'dir.

4. 3 defadana fazla başını ve gövdesini hareket ettiren öğrenci sayısı 113, yüzdesi 0,38, 1-3 defa başını ve gövdesini hareket ettiren öğrenci sayısı 149, yüzdesi 0,49, bu davranışı gösteremeyen öğrenci sayısı 38, yüzdesi 0,13 olarak gözlenmiştir. Bu maddeden alınan puanların aritmetik ortalaması 0,72'dir.

Sesli okumada okuduğu kelimeyi tekrar okuma güçlüğü 0,58'lik yüzde ile en çok karşılaşılan okuma güçlüğü olmuştur. Yine 0,30'luk yüzdenin üzerinde yüzde ile "gereksiz duraklamalar yapma", "kelimelerdeki harf ve heceleri at-

lama", telafuz hatası yapma", "imla kurallarına uymama" güçlükleri gözlenmiştir.

Sesli okumada "eklemeler yapma" güçlüğü 0,04'lük yüzde ile en az karşılaşılan güçlük olmuştur. "bazı kelimeleri atlama", "Geri dönüşler yapma", "sözcükleri birbirine ulayarak okuma" en az karşılaşılan güçlükler arasında yer almıştır.

Sessiz okumada "satırları parmakla ya da kalemle takip etme" güçlüğü 0,004'lük yüzde ile en az karşılaşılan güçlük olmuştur. "konuşma organlarını hareket ettirme" 0,59'luk yüzde ile en sık karşılaşılan sessiz okuma güçlüğü olmuştur.

Her iki okuma güçlüğü grubu ile okuduğunu anlamanın toplam düzeyi arasında ilişkinin var olup olmadığını belirlemek için öğrencilerin Tablo III. 4'te verilen okuma gözlem formu sonuçları ile aynı öğrencilerin okuduğunu anlama testinin toplamından aldıkları puanların karşılaştırılması yolu ile puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmıştır. Elde edilen veriler Tablo III. 5'te verilmiştir.

Tablo III.5.
Okuma Güçlüklerinin Her Biri ile Okuduğunu Anlama Toplam
Düzeyi Arasındaki İlişki

İSTATİSTİK				
Okuma Güçlükleri	r	T Hesap	T Tablo	Anlamlık düzeyi
Sesli Okuma				
1. Gereksiz Duraklamalar yapıyor mu?	0.60	12.73	2.59	0.01
2. Geri dönüyor mu?	0.58	12.12	2.59	0.01
3. Bazı kelimeleri atlıyor mu?	0.63	13.80	2.59	0.01
4. Kelimelerdeki harf ve heceleri atlıyor mu?	0.58	11.97	2.59	0.01
5. Okuduğu kelimeyi tekrar okuyor mu?	0.51	10.06	2.59	0.01
6. Eklemeler yapıyor mu?	0.28	4.98	2.59	0.01
7. Telaffuz hatası yapıyor mu?	0.51	10.14	2.59	0.01
8. Kekeliyor mu?	0.41	7.6	2.59	0.01
9. Vurgu ve tonlama hatası yapıyor mu?	0.38	6.95	2.59	0.01
10. Okurken sözcükleri birbirine ulayarak söylüyor mu?	0.43	8.1	2.59	0.01
11. İmla kurallarına uyuyor mu?	0.62	13.36	2.59	0.01
Sessiz okuma				
1. Okurken ses çıkarıyor mu?	0.62	13.36	2.59	0.01
2. Satırları parmak ya da kalemle taki ediyor mu?	0.15	2.57	2.59	0.01*
3. Konuşma organlarını hareket ettiriyor mu?	0.27	4.75	2.59	0.01
4. Başını ve gövdesini hareket ettiriyor mu?	0.43	8.1	2.59	0.01

Tablo III. 5'te görüldüğü gibi "gereksiz duraklamalar yapma" güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyon 0,60 bulunmuştur. Korelasyon kat-

sayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 12,73 tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan bulunan 0,60'lık korelasyon yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Yani "gereksiz duraklamalar yapma" güçlüğü ile okudğunu anlama toplam düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Sesli okuma güçlüklerinden "Geri dönüyor mu?" güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki pearsonmomentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve 0,58'lik bir korelasyon katsayısı bulunmuştur. Hesaplanan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplan t değeri 12,12, tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunan 0,58'lik korelasyon katsayısı yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Bu durumda okurken "geri dönüşler yapma" okuma güçlüğü ile okudğunu anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Üçüncü güçlük olan "bazı kelimeleri atlayarak" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,63 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 13,80, tablodan okunan t değeri, 2,59'dur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunan 0,63'lük korelasyon katsayısı yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Bu durumda okuma sırasında bazı kelimelerin atlanması ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Dördüncü güçlük olan “kelimelerdeki harf ve heceleri atlama” ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,58 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 11,97 tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunan 0,58’lik korelasyon katsayısı yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermiştir. Bu durumda “kelimelerdeki harf ve heceleri atlama” güçlüğü ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Beşinci güçlük olan “okuduğu kelimeyi tekrar okuma” ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,51 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 10,06 tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunan 0,50’lik korelasyon katsayısının yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği, dolayısıyla “okuduğu kelimeyi tekrar okuma” güçlüğü ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Altıncı güçlük olan okurken “eklemeler yapma” ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,28 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış hesaplanan t değeri 4,98 tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunan 0,28’lik korelasyon katsayısının anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği söylenebilir. 0,30’un altında bir korelasyon katsayısı ortaya çıktığından “eklemeler yapma” ile okuduğunu anlama arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Yedinci güçlük olan “telafuz hatası yapma” ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,51’dir. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 10,14 tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, bulunmuş olan 0,51’lik korelasyon katsayısının yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği, dolayısıyla “telafuz hatası yapma” ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Sekizinci güçlük olan “kekeleyerek” okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,41 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış hesaplanan t değeri 7,6, tablodan okunan t değeri 2,59 bulunmuştur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan bulunan 0,41’lik korelasyon katsayısı anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği söylenebilir. Bulunan korelasyon katsayısı 0,50’nin altında olduğundan “kekeliyerek” okuma ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu güçlük olan “Vurgu ve tonlama hatası yaparak” okuma ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyon 0,38’dir. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 6,95, tablodan okunan t değeri 2,59 bulunmuştur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t, tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan bulunan 0,38’lik korelasyon katsayısının anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği söylenebilir. Bulunan korelasyon 0,50’nin altında olduğundan “Vurgu ve tonlama hatası yaparak” okuma ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir.

Onuncu güçlük olan “sözcükleri birbirine ulayarak” okuma ile okuduğunu

anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,43'tür. Elde edilen korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 8,1, tablodan okunan t değeri 2,59 bulunmuştur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,43'lük korelasyon katsayısı anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Bulunan korelasyon 0,50'nin altında olduğundan "sözcükleri birbirine olayarak söyleme" ile okuduğunu anlama arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

On birinci güçlük olan "imla kurallarına uymadan" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,62 bulunmuştur. Bulunan korelasyonun anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 13,36, tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri, tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,62'lik korelasyon katsayısı yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Bu da "imla kurallarına uymadan" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Sessiz okumayla ilgili birinci güçlük olan "ses çıkararak" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,62 bulunmuştur. Bulunan korelasyonun anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 13,36, tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri, tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, 0,62'lik korelasyon katsayısının yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiyi ifade ettiği, dolayısıyla sessiz okumada "ses çıkararak" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Sessiz okumayla ilgili ikinci güçlük "satırı parmakla ya da kalemle takip ederek" okuma ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyon 0,15'tir. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri

2,57, tablodan okunan t değeri 2,59 bulunmuştur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden küçük olduğundan, "satırı parmakla ya da kalemle takip ederek" okuma ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı söylenebilir.

Sessiz okumayla ilgili üçüncü güçlük olan "konuşma organlarını hareket ettirerek" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,27'dir. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 4,75, tablodan okunan t değeri 2,59 olarak gözlenmiştir. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan ve 0,27'lik korelasyon katsayısının 0,30'un altında olması nedeniyle "konuşma organlarını hareket ettirerek" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı söylenebilir.

Sessiz okumayla ilgili dördüncü güçlük olan "başını ve gödesini hareket ettirerek" okuma ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyon 0,43 bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 8.1, tablodan okunan t değeri 2,59 bulunmuştur. 0,01 anlamlılık düzeyinde hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan 0,43'lük korelasyon anlamlı bir ilişkiyi göstermektedir. Bulunan korelasyon katsayısı 0,50'nin altında olduğundan "başını ve gövdesini hareket ettirerek" okuma ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Öğrencileri okuma gözlem formunun toplamından aldıkları puanlar ile, okuduğunu anlama testinin toplamından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemek amacıyla bu iki puan grubu arasındaki korelasyon hesaplanmış, hesaplanan korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmıştır. Elde edilen veriler Tablo III. 6'da verilmiştir.

Tablo III.6.
Okuma Güçlüklerinin Toplamı ile Okuduğunu Anlamadaki Toplam Düzey
Arasındaki İlişki

	n	x	s	r	t Hesap	t Tablo	Anlamlık düzeyi
Okuma güçlüğü okuma gözlem formu sonuçları	300	16,54	5,96	0,93	43,8	2,59	0,01
Okuduğunu anlama sözcüklerin anlamını bilme düzeyi	300	13,92	3,93				

Tablo III. 6'da görüldüğü gibi 300 öğrencinin okuma güçlüklerini belirlemek için hazırlanan gözlem formunun toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 16,54, puanların standart sapması 5,96'dır. Aynı öğrencilerin okuduğun anlama testini oluşturan 20 sorunun toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 13,92, puanların standart sapması 3,93'tür. Bu iki puan grubu arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığı pearsonmomentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve öğrencilerin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasındaki korelasyon 0,93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen korelasyon katsayısının anlamlılığı t testi ile yoklanmış, hesaplanan t değeri 43,8 tablodan okunan t değeri 288 serbestlik derecesi 0,01 anlamlılık düzeyine göre 2,59 olarak gözlenmiştir. Hesaplanan t değeri tablodan okunan t değerinden büyük olduğundan, 0,93'lük korelasyon katsayısının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu, yani öğrencilerin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlamadaki toplam düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin okuma güçlüklerinin toplamı ile, okuduğunu anlamadaki toplam düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Tablo III. 4', Tablo III, 5, Tablo III. 6'da ortaya çıkan durumlar şöyle yorumlanabilir.

Okuma ile anlama arasında neden sonuç ilişkisi vardır. İyi okuma yapmadan anlama, iyi anlama olmadan iyi bir okumaya ulaşılmaz (Demirel 1995). İyi bir okumaya ulaşılmasını engelleyen okuma güçlüklerinin her biri okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etki yapmıştır. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunması bunu desteklemektedir. Yapılan araştırmalardan okuma stratejilerinin öğretiminin metindeki önemli bilgileri seçebilme sürecini hızlandırdığı savunulmaktadır (Çakır 1995). Bu araştırmada da kazanılamayan okuma davranışları sonucu oluşan okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasında bulunan ilişki de bunun göstergesi olabilir.

Okuduğunu anlama, metnin bütünlük içindeki dizgesinin anlaşılması ile ulaşılabilecek bir davranıştır. Öğrencilerin yaptıkları gereksiz duraklamalar, geri dönüşler, okunan kelimeyi tekrar okuma, gibi olumsuz davranışlar metnin bu bütünlüğünü yakalamayı zorlaştırmış olabileceğinden, bu güçlüklerle okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunması neden olmuş olabilir.

Metni oluşturun kelime, hece, noktalama işaretleri ve diğer imla kurallarının ayrı ayrı görevleri ve anlamı vardır. Bunlardan bir kaçının çıkarılması, okunmaması metni anlamsız kılabilir. Öğrencilerin bazı kelimeleri, kelimelerdeki harf ve heceleri atlaması, telafuz hatası yapması, imla kurallarına uymadan okuma yapma gibi okuma güçlükleri, okunan parçanın anlamını bozmuş olabileceğinden, okuduğunu anlama ile bu güçlükler arasında ilişki çıkmış olabilir.

Tazebay (1995) yaptığı araştırmasında 3. ve 4. sınıflarda en çok parmak sürek okuma yapma olumsuz davranışının gözlemlendiğini ve okuduğunu an-

lamayı olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır. Ancak yalnız 4. sınıflar üzerinde yaptığımız bu araştırmada bu sınıf öğrencilerinin adı geçen olumsuz okuma davranışını en az gösterdikleri ve okuduğunu anlamayla anlamlı bir ilişkisi olmadığı görülmüştür. Bu sonucu bulmamız yalnız dördüncü sınıflar üzerinde araştırmanın yoğunlaşması ve bu düzeyde bu olumsuz davranışın giderilmiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Sessiz okumada amaç dikkat ve konsantreyi sağlayarak metnin hızlı anlaşılmasını sağlamaktır. Sessiz okuma karşılaşılan okuma güçlükleri dikkati dağıtır. Konsantrasyonu bozar. Öğrencilerin okurken ses çıkarmaları, konuşma organlarını hareket ettirmeleri, başını ve gödesini hareket ettirmesi bu dikkati ve konsantrasyonu bozmuş olabileceğinden, bu güçlükler ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmasına neden olmuş olabilir.

Anlama meydana gelmediğinden bazı okuma kusurları ortaya çıkabilir. Eklemeler yapma, kekeleme, vurgu ve tonlama hatası yapma gibi olumsuz okuma davranışları parçanın anlaşılmasından doğabilecek davranışlardır (Kavcar ve Oğuzkan 1987). Araştırmamızda bu olumsuz davranışlarla okuduğunu anlama arasında bulunan ilişkinin sebebi de metnin anlaşılmadan okunması olabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

IV.1. SONUÇ

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan sözcüklerin anlamını bilme düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır (Tablo III.1). Öğrencilerin okuma sırasında karşılaştıkları okuma güçlükleri sözcüklerin anlamını belirlemelerinde zorluk yaratmıştır.

2. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan cümlelerdeki yargıları belirleyebilme düzeyi arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkması (Tablo II.2), öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlüklerinin, onların cümlelerdeki yargıları belirlemelerini engellediği sonucunu ortaya koymuştur.

3. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamayı oluşturan temel faktörlerden biri olan paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin ortaya çıkması (Tablo III.3), okuma sırasında öğrencilerin karşılaştığı okuma güçlükleri, onların paragraflardaki düşünceleri belirlemelerini zorlaştırdığı sonucunu ortaya koymuştur.

4. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilkokul 4. sınıf öğ-

rencilerinin sesli okumada en çok “gereksiz duraklamalar yapma”, “kelimelerdeki harf ve heceleri atlama”, “telaffuz hatası yapma” ve “imla kurallarına uymama” güçlükleri ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Sesli okumada en az karşılaşılan güçlük ise “metne eklemeler yapma” güçlüğü olduğu gözlenmiştir (Tablo III.4).

5. Sessiz okumada en çok karşılaşılan güçlük “konuşma organlarını hareket ettirme” olduğu gözlenirken en az “satırları parmak ya da kalemle takip etme” güçlüğü ile karşılaşıldığı ortaya çıkmıştır.

6. Okuduğunu anlamadaki toplam düzeyin gözlenen okuma güçlüklerinin herbiri ile olan ilişkisine bakıldığında en yüksek düzeyde anlamlı ilişkinin “Bazı kelimeleri atlama” güçlüğü ile belirdiği ortaya çıkmıştır. Kelimelerin atlanması metnin anlamını bozduğundan okuduğunu anlamamanın bütün öğelerine ve dolayısıyla genel toplama olumsuz etkisi sonucu belirlenmiştir.

7. Gereksiz duraklamalar yapma, geri dönme, kelimelerdeki harf ve heceleri atlama, okuduğu kelimeyi tekrar okuma, telaffuz hatası yapma, imla kurallarına uymama güçlükleri ile okuduğunu anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Bu güçlüklerin her birinin ayrı ayrı okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktörleri etkilediği ve dolayısıyla okuduğunu anlamayı zorlaştırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Belirlenen diğer sesli okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ancak orta ve düşük düzeyde (0.50 ve 0.30’un altı) ilişkiler belirlenmiştir.

8. Sessiz okumada okurken “ses çıkararak” okuma, “başını ve gövdesini hareket ettirme” güçlükleri öğrencileri okumadaki hızlarını, dikkatlerini ve konsantrasyonlarını bozması nedeniyle okuduğunu anlamayı olumsuz yönde et-

kilemesi, bu güçlüklerle okuduğunu anlama arasındaki yüksek düzeyde anlamlı ilişki sonucunu ortaya koymuştur. Sessiz okumada “satırı parmakla ya da kalemle takip ederek” okuma ile okuduğu anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. 4. sınıf düzeyinde adı geçen olumsuz davranışın giderilmiş olması (Tablo III.4) bu sonucu doğrulamıştır.

9. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi düzeyi ile okuduğunu anlama arasındaki neden-sonuç ilişkisi bu sonuçla daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu belirlenmiştir.



IV.2. ÖNERİLER

1. İlkokuma yazma çalışmalarından başlayarak öğrencilerin sözcükleri doğru okumaları sağlanmalı, yanlış okumalar zaman geçirilmeden düzeltilmelidir.

2. İlkokuma-yazma çalışmaları okumanın temelini oluşturduğu için okuma güçlükleri temelinde bu çalışmalarda olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır. Sözcüklerin anlamını belirlemeyi engelleyen bu olumsuzlukların giderilmesi için ilkokuma yazmada yanlış yöntemlerin (harf yöntemi gibi) kullanılmaması, çözümleme yönteminin belirlenen kurallar çerçevesinde en iyi şekilde uygulanması gerekmektedir.

3. Öğrencilerin çevrelerindeki dil bozuklukları dikkate alınarak bu bozuklukları giderici çalışmalara önemle yer verilmesi, öğrencilerin okumalarının bunlardan etkilenmesini engelleyici çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir.

4. Dördüncü sınıf seviyesinde sesli okumada en sık gözlenen olumsuz okuma davranışları olan “gereksiz duraklamalar yapma”, “kelimelerdeki harf ve heceleri atlama”, “telaffuz hatası yapma”, “imla kurallarına uymama” okuma güçlüklerini giderici çalışmalara yer verilmelidir.

5. Dördüncü sınıf düzeyinde sessiz okumada en sık karşılaşılan “konuşma organlarını hareket ettirme”, “baş ve gövdesini hareket ettirme” okuma güçlüklerinin giderilmesi için; öğretmenlerin; öğrencilerini sessiz okuma yaparken iyi izlemeleri, bu davranışları gösterenleri uyarmaları; ödüllendirme, pekiştirme gibi değişkenler kullanılarak bu davranışları göstermeleri engellenmelidir. Bu olumsuz davranışları göstermeden sessiz okuma yapmaları sağlanmalıdır.

6. Okuma çalışması için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamları okumaya başlamadan açıklanmalıdır.

7. Sesli okumada çıkarılamayan bazı seslerin uzatılması tekrar edilmesi ve ezgi ile okunması çalışmalarına yer verilmelidir.

8. Öğrencilerin sesli okumaya başlamadan önce metni sessiz okumalarına izin verilmesi, kendi yazılarının ya da arkadaşlarının yazılarının okutularak konuşur gibi okuma becerisini kazandırılması sağlanmalıdır.

9. Anlama için iyi bir okuma stratejisine sahip olmak gerekir. Bunun için örnek okumalar yapılması, iyi okuyucuların seslerinin kasetlere alınarak öğrencilere dinletilmesi, okumadaki yanlışlarının okuma bitiminde düzeltilmesi gerekir.

10. Okuma ile anlama çalışmalarının bir arada yürütülmesi, Türkçe programının bu birlikteliği sağlayıcı, okuma stratejilerini belirleyen davranışları içeren bir tarzda yeniden düzenlenmesi gerekir.

11. Öğretmenlerin iyi gözlemler yaparak okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemeleri ve bu güçlükleri giderici çalışmalar yapmaları, bu öğrencilere ayrıca zaman ayırmaları gerekmektedir.

12. Öğretmenler okuma güçlüklerini giderme konusunda hizmet içi eğitim kurslardan geçirilmelidir.

13. Bu araştırma kapsamına alınmayan, öğrencilerin zeka puanlarını belirleyici çalışmalara da yer vererek bunun etkisi düşünüldükten sonra bütün sınıfları kapsayıcı daha geniş bir örnekleme okuma güçlüklerinin okuduğunu anlamaya etkisinin araştırılması yararlı olacaktır.



KAYNAKÇA

ARSEVEN, Ali D.

1993 Alan Araştırma Yöntemi

BAYMUR, Fuat

1944 İlkokulda Türkçe Öğretimi II

BİNBAŞIOĞLU, Cavit

1981 Özel Öğretim Yöntemleri

BLOOM, S. B.

1979 İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme
(çev. Durmuş A. ÖZÇELİK)

ÇAKIR, Özler

1995 "Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu
Anlamaya Etkisi" (Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÇELENK, Süleyman

1992 "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Aşamalı Bireşim Tekniğinin
Etkinliği" (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DEMİREL, Özcan

1992 "İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları"
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8: 31-38.

— 1993 Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler.

— 1995 Türkçe Programı ve Öğretimi.

DEMİR, Nurettin

- 1994 "İlkokul 4. 5. Sınıf Türkçe Öğretiminde Pekiştirme Katılım ve Dönüt Düzeltme Değişkenlerinin Bir Arada Kullanılmasının Öğrencilerin Erişisine Etkisi"
(Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

DİZDAROĞLU, Hikmet

- 1976 Çocuk Edebiyatı.

EGELİOĞLU, E. Vildan

- 1989 "Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi"
(Yayınlanmamış Doktora Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

GÖĞÜŞ, Beşir

- 1989 Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazım Eğitimi.

HARİ, Veena

- 1990 "2025 Yılı (Bir Çocuk Gözü İle)"
Çevrenin Durumu Çocuklar ve Çevre 1:32.

KANDEMİR, Yaşar

- 1987 Ezop Masalları.

KAPTAN, Saim

- 1991 Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri.

KAVCAR C. ve A. Ferhan OĞUZKAN

- 1987 Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi.

KRİK S. ve j. GLAGER.

- 1989 Education Exceptional Children.

KOMİSYON

1986 Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Klavuzu.

KOMİSYON

1988 İlkokul Programı.

1.8
19
82 1

OLCUM, Yurdağül

1992 "İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükleri
Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri." (Yayınlanmamış
Yüksel Lisans Tezi.)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÖZÇELİK, D. Ali

1989 Test Hazırlama Klavuzu

— 1992 "3-11 sınıf (9-11yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle
Kavram ve Sözcük Gelişimi" (Yayınlanmamış Doçentlik
Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TAZEBAY, Atilla

1995 "İlkokul 3. 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin
Okuduğunu Anlamaya Etkisi" (Yayınlanmamış Doktora
Tezi)
Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TEMEL, Fatma

1994 "Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar için Eğitim
Programının Hazırlanması" Balcalı: Eğitim Kongresi
Bildirileri

T.D.K. Sözlüğü

1993

TÜNAY, Bekir

1981 Gazinin Doğuş Destanı.

EKLER

YIL 1917

İstanbul, Boğaziçi. Bir yokuşu dizleriz. Evler birbirine omuz vermiş. Sanki, insanlardan daha duyarlı bir sesleniş. Sımsıkı bir dayanışma ile çizmişler kaderlerini. Heybet heybet güvenli.

Bir uzunca yokuşu tırmanıyorum. Tatlı bir ürperiş içinde ruhum. Yetmiş altı numaralı evin önünde durmuşum. Bu evde Mustafa Kemal'i buluyorum. Apaydınlıktı bu ev. Mustafa Kemal alev alev. Düşünce düşünce iri. Bir görüş çağlar ötesi. Bir doğuş insanlardan ileri. Bir baş, zeki mi zeki. Bir davranış, ulusal. Mustafa Kemal, milletin tutunacağı en güçlü dal...

Odur her şeyin yok olmak üzere bulunduğunu gören. Odur geleceği birim birim ören. Umutlar, dal dal koca. Planların en etkeni kafasında. Her adım ölçülü. Odur millet için sır küpü. Tek düşünce çöküşün arkasından ne geleceğidir. O yıllar yılı bu geleceğin hesabı içindedir.

Bekir TÜNAY
Gazinin Doğuş Destanı
Sayfa:321

NAMIK KEMAL

1870 yıllarında Almanya ile Fransa arasında bir savaş oldu. Hükümet Namık Kemal'in yurda dönmesi için izin verdi. O da İstanbul'a geldi. Namık Kemal'in hayatının en önemli evresi bu dönüşten sonraki yıllardır.

Avrupa'dan döner dönmez, çeşitli gazete ve dergilerde sert yazılar yayınlamaya başladı. Avrupa'da iken, uygarlık alanında ne kadar geri olduğumuzu yakından görmüştü. Bundan duyduğu acı ve üzüntüyü yazılarında belirtiyor, geri kalmışlığımızın nedenlerini söylüyor, Avrupaya ayak uydurmamızın zorunluluğunu açıklıyordu.

Padişah hükümeti bu yazılardan korkmaya başladı. Namık kemal bir görevle Gelibolu'ya yollandı. Bu defa takma adlarla yazmaya başladı. Bir süre sonra bir bahane uydurarak görevinden alındı. Yeniden gazeteciliğe döndü. Onu susturmak için gazetesi kapatıldı.

Halkın uyanması için tiyatronun önemli bir araç olduğuna inanıyordu. Bunun için "Vatan Yahut Silistre" adında bir tiyatro oyunu yazdı. Ancak hükümet onun çalışmalarından iyice rahatsız olmuştu. Bundan sonra sürgünler başlayacak, çok sevdiği İstanbulu bir daha göremiyerek bir adadan ötekine gönderilecektir.

Hikmet DİZDAROĞLU
SAY:122

2025 YILI
(Bir Çocuğun Gözü İle)

Yaşadığım kentin tipik günlerinden biri daha... Havadaki toz ve kurum, güneşin o parlak ışıklarını adeta bir bulutla kaplamış. Evet gündüzlerimiz aydınlık sayılır; ama güneşli değil. Şikayet etmiyorum. Her türlü yaşama kendimi uyarlayabildiği için, insanın harikulade bir varlık olduğunu düşünüyorum. Belki hayatta kalabilmemizin nedeni de bu. Çünkü soluduğumuz hava, atalarımızın "kirletici" adını verdikleri maddelerle kaplı olduğu halde, bu zehirler yaşamımızın önemli bir parçası haline gelmiş.

Kentin girişine yaklaşırken oksijen maskeme uzanıyorum. Çünkü bu maske olmadan kentin merkezine girmek tehlikelidir. Günlük gazeteler her gün zehirlenme yüzünden meydana gelen trajik ölüm haberleri ile dolu. Böylece kalabalığa, acılı yüzleri soğuk ve çirkin bir parça plastiğin ardına gizlenmiş maskeli canavarların arasına karışıyorum.

Veena Hari
(Çocuklar ve Çevre)
Say:32

FARELİN TOPLANTISI

Yüzyıllardan beri kedi korkusu ile yaşayan fareler birgün bakmışlar ki olacak gibi değil, bir araya gelerek bu soruna bir çare bulmaya karar vermişler.

Biraraya toplanmışlar toplanmasına ama, her kafadan bir ses çıkıyor, kimse kedilerin sivri tırnaklarından, keskin dişlerinden nasıl kurtulabileceklerini söyleyemiyormuş.

En sonunda küçük bir fare söz isteyerek ayağa kalkmış.

-"Arkadaşlar!" diye söze başlamış. "Kedilerden nasıl kurtulacağımızı ben biliyorum. Hepsinin boynuna birer çingirak asalım. Böylece bize yaklaşırlarken çingirağın sesini duyar ve zamanında kaçıp canımızı kurtarırız."

Herkes bu fikri çok beğenmiş ve alkışlamaya başlamış. Tam toplantı biterken, yaşlı bir fare,

-"Bir dakika!" diye bağırmış. Elinde küçük bir çingirak tutuyormuş. "Bir sorun daha var. İyi bir fikir ortaya attınız ama, çingirakları kedilerin boynuna kim takacak? İşte bir çınırak. İlk denemeyi yapmak isteyen çıksın ortaya!"

Öneriyi duyan fareler çil yavrusu gibi dağılıp korkudan saklanacak delik aramışlar. Böylece toplantı başarıya ulaşmadan tamamlanmış.

OKUMA BECERİSİ GÖZLEM FORMU
SESLİ OKUMA

	Evet	Bazen	Hayır
1.Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?.....	()	()	()
2.Geri dönüyor mu?.....	()	()	()
3.Bazı kelimeleri atlıyor mu?.....	()	()	()
4.Kelimelerdeki harf ve heceleri atlıyor mu?.....	()	()	()
5.Okuduğu kelimeyi tekrar okuyor mu?.....	()	()	()
6.Eklemeler yapıyor mu?.....	()	()	()
7.Telaffuz hatası yapıyor mu?.....	()	()	()
8.Kekeliyor mu?.....	()	()	()
9.Vurgu, ton ve tonlama hatası yapıyor mu?.....	()	()	()
10.Okurken sözcükleri bir birine ulayarak söylüyor mu ?...	()	()	()
11.İmla kurallarına uymuyor mu ?.....	()	()	()

SESSİZ OKUMA

1.Okurken ses çıkarıyor mu?.....	()	()	()
2.Satırları parmak ya da kalemle takip ediyor mu?.....	()	()	()
3.Konuşma organlarını hareket ettiriyor mu?.....	()	()	()
4.Başını ve gövdesini hareket ettiriyor mu?.....	()	()	()

<u>Düzey</u>	<u>Yapılan hata sayısı</u>	<u>Alacağı Puan</u>
Evet -----	3 defadan fazla -----	0
Bazen -----	1-3 arası -----	1
Hayır -----	Hiç hata yapmadı -----	2

Okuduğunu Anlama Testi

GENEL AÇIKLAMA

Bu test okuduğunu anlama gücünü ölçmeyi amaçlayan, herbiri dört seçenekli 20 soruyu kapsamaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabı olan seçeneği bulup, önündeki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz.

Test kitapçığına hiçbir işaret koymayınız.

B A Ş A R I L A R

1., 2., 3. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARAGRAFA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Atatürk şahsi şerefine olduğu kadar, Türk şerefine de aşırı düşkün idi. Kibirli değildi: Erleri ve hizmetçileri ile arkadaşça konuştuğunu hatırlarım. Fakat gururlu idi.

1. Yukarıdaki paragrafta asıl anlatılmak istenen nedir?

- a) Atatürk'ün özellikleri
b) Hizmetçilere nasıl davranılacağı
c) Atatürk'ün gücü
d) Kibirli olmanın zararları

2. Atatürk'ün düşkün olduğu şey nedir?

- a) Şahsi menfaatleri
b) Askerlerin arkadaşlıkları
c) Hizmetçilerin görevleri
d) Türk şerefi

3. "Aşırı düşkün"ün paragraftaki anlamı nedir?

- a) Çok fakir olmak
b) Çok değer vermek
c) Çok hasta olmak
d) Çok cahil olmak

4., 5., 6., 7., 8., 9. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARAGRAFA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Sabahleyin çocuklar uyanıp odaya girdikleri zaman kurşun askeri pencerenin önüne koymuşlar. İşte ne olduysa o sırada olmuş; rüzgarın itmesi ile kurşun asker birden pencereden düşmüş. Evin üçüncü katından tepesi üstü yola düşen asker, baş aşağı iki kaldırım taşının arasına sıkışmış, tek bacağı havada kalmış.

4. 'Sırada' kelimesinin paragraftaki anlamı nedir?

- a) Olayın geçtiği yer
b) Çocukların bulunduğu yer
c) Olayın geçtiği zaman
d) Askerin kaçınıcı olduğu

5. 'Tepesi' kelimesinin paragraftaki anlamı nedir?

- a) Dağın en yüksek yeri
b) Kafasının üstü
c) Evin en üst katı
d) Yüksekçe bir tümsek

6. Yukarıdaki paragrafta ne anlatılmaktadır?

- a) Kurşun askerin başından geçenler
b) Çocukların oynadığı oyunlar
c) Rüzgarın yol açtığı olaylar
d) Bir evde yaşanan olaylar

7. Kurşun asker nereden düşmüş?

- a) Evin en üst katından
b) Kaldırımın üzerinden
c) Çocukların elinden
d) Pencerenin önünden

8. Kurşun asker nasıl düşmüş?

- a) Çocuğun elinden bırakması ile
b) Çocuğun ayağının deymesi ile
c) Rüzgarın askeri itmesi ile
d) Askerin ayağının kayması ile

9.Yolların kenarlarına döşenen ve yayaların üstünde yürüdüğü taşlara ne ad verilir?

- a)Yaya geçidi b)Binek taşı →c)Kaldırım taşı d)Yaya yolu

10.,11.,12.,13.,14. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARAGRAFA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

İkisinin de parası yoktu. İşte bu ortak yokluktur ki onları, tıpkı acıları bakımından arkadaş olan bir topal leylekle bir topal karga gibi dost yapmış.

10.Paragrafta anlatılan iki kişinin arkadaş olmasının nedeni nedir?

- a)Birbirlerini sevmeleri →b)Yokluk
c)İkisinin de topal olması d)Açlık

11.İkisinin dostluğu kimin dostluğuna benziyor?

- a)Leyla ile Mecnunkine →b)Leylek ile karganinkine
c)Kerem ile Aslıninkine d)Bremen çalgıcılarınıninkine

12.Paragrafta anlatılan iki kişinin ortak özelliği nedir?

- a)Parasız olmaları b)Güzel giyinmeleri
c)Topal olmaları d)Arkadaşlarının çok olması

13.'Acıları' kelimesinin paragraftaki anlamı nedir?

- a)Parasızlık b)Çekilen ağrılar c)Sakatlık →d)Çekilen sıkıntı

14.'Dost' kelimesinin zıt anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- a)Ahbap b)Eş →c)Düşman d)Arkadaş

15.,16.,17.,18.,19,20. SORULARI AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.

Horozun biri bir gün bir inci bulur,
Alıp onu bir kuyumcuya doğrulur,
Kuyumcu ne istediğini sorar,
O da der ki "Bu galiba mücevher;
Al da bunu bana biraz darı ver;
O benim daha çok işime yarar."

15.Yukarıdaki parçada asıl anlatılmak istenen nedir?

- a)Mücevherin çok değerli olduğu
b)Horozun darı gibi yiyecekleri yemeyi çok sevdiği
→c)Kullanmayı bilmeyince mücevherin bile değersizleştiği
d)Kuyumcuların mücevherleri sevdiği

16.Horoz kuyumcuya ne götürmüş, karşılığında ne istemiş?

- a)İnci götürüp, arpa istemiş b)Altın götürüp, darı istemiş
c)Mücevher götürüp, buğday istemiş →d)İnci götürüp, darı istemiş

17.Horoz yerde ne bulmuş?

- a)İnci b)Altın c)Darı d)Buğday

18.Horozun işine yarayan nedir?

- a)İnci b)Altın c)Arpa →d)Darı

19.Altın, gümüş, mücevher alım satımı ile uğraşan kişilerin ortak adı nedir?

- a)Gümüşçü →b)Kuyumcu c)Altıncı d)Mücevherci

20.'Galiba' kelimesinin eş anlamlısı aşağıdakilerden hangisidir?

- a)Bazen b)Arasıra →c)Herhalde d)Neredeyse