

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYAZ

HAZIRLAYAN

Erkan KÖSEOĞLU

ELAZIĞ 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez .../.../ 2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

| | | |
|-----------------------------|-------|-------|
| Danışman | Üye | Üye |
| Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYZ | | |

Bu tezin kabulü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../ .../.... tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Yukarıdaki jüri üyelerinin imzaları tasdik olunur.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ****Erkan KÖSEOĞLU****FIRAT ÜNİVERSİTESİ,
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI****2011;XIII+91**

2005-2006 eğitim-öğretim yılında,Türk Milli Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Çağdaş bir yaklaşım olan yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli anlayışı benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, bireyin "*zihinsel yapılandırması*" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretme kavramından çok öğrenme kavramını merkeze alır.

Bu araştırmanın amacı da, "ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi"dir. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmamızda, 7. sınıf Türkçe dersine yönelik hazırlanmış olunan başarı testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 yılı Elazığ ili ve ilçelerinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan ilköğretim okullarında 7. sınıfta eğitim gören toplam 1162 öğrenci üzerinde, üç hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Maddi hata olan 12 başarı testi ve öğrenci tanıma formu çıkarılarak analizler yapılmıştır. Ölçme aracı 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t testi ile Varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

“İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”nde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cinsiyete göre kız öğrencilerin lehine,
- Birleştirilmiş sınıfta öğrenim görme durumuna göre görmeyenlerin lehine,
- Anasınıfına gitme durumuna göre gidenlerin lehine,
- Taşınmalı öğrenci olma durumuna göre taşınmalı olmayanların lehine,
- Öğretmen değiştirme durumuna göre değiştirmeyenlerin lehine,
- Yaş durumuna göre yaşı küçük olanların lehine,
- İkamet edilen yer durumuna göre il merkezinde yaşayanların lehine,
- Evdeki oda sayısına göre dört odalı evde yaşayanların lehine,
- Yaşanılan evde çalışma odası olma durumuna göre çalışma odası olanların lehine,
- Kitap okuma sıklığına göre her gün kitap okuyanların lehine,
- Kullanılan bilgi edinme araçlarına göre televizyon ve bilgisayardan yararlananların lehine,
- Ailenin aylık gelir durumuna göre gelir yüksek olanların lehine,
- Anne ve babanın eğitim durumu incelendiğinde eğitim düzeyleri yüksek olanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anlama, Hazır bulunuşluk, Okuduğunu Anlama.

ABSTRACT

Postgraduate Thesis

**Analysis of the Primary School 7th Grade Students' Levels of Reading
Compherension in terms of Various Variables**

Erkan KÖSEOĞLU

Fırat University

Institute of Educational Sciences

The Department of Turkish Language

2011;XIII+91

In the academic year 2005-2006, instruction schedules based on constructive approach were implemented in the Turkish National Education system. The student centred system was adopted in constructivism, which is a modern approach. Constructivism is a cognition based learning approach which takes shape as a result of “*the intellectual cognition*” of the individual. This approach centers more on the notion “learning”, than on the notion “teaching”.

The target of this study is to determine “The Readiness Level in Reading Comprehension of 7th Grade Primary School Students”. The descriptive scanning method was utilized in our study, and a personal data form - developed by the researcher- which was arranged for determining the demographic specialities of the students was used together with the achievement test arranged for 7th grade Turkish lessons. 1162 students of the 7th grade of primary schools of varying socio-economic levels, in the districts and central district of Elazığ were topic to the research for a period of three weeks in the academic year 2010-2011. The assessment instrument was composed of 25 multi- choice questions. The Cronbach's Alpha reliability co-efficient of the test was 0,90. The data derived during the study were analyzed with the t test and the Variance analysis.

The following results were obtained after the The Readiness Level in Reading Comprehension of 7th Grade Primary School Students was examined:

- In favour of female students when the gender of the students was compared,
- In favour of the ones who don't go to multigrade classes when a related comparison was made,
- In favour of kindergarten pupils when they were compared with pupils who didn't go to the kindergarten,
- In favour of mobile education students when a related comparison was materialized,
- In favour of students who hadn't changed teachers when compared with students who had changed their teachers,
- In favour of younger students when ages were compared,
- In favour of the ones who live in the central district when their dwelling places were compared,
- In favour of the ones who live in houses with four rooms when their houses were compared,
- In favour of the ones who had a study room in their house when such a comparison was materialized,
- In favour of the ones who read books every day, when a comparison was made in reading periods,
- In favour of users of devices like TV and PCs used for knowledge acquisition when a related comparison was materialized,
- In favour of the ones whose family has a higher income, when a related comparison was carried out,
- A significant difference was observed when a comparison was materialized between the educational level of the parents of the students; this was in favour of the ones whose parents were on a higher educational level.

Key words: Comprehension, Readiness, Reading Comprehension.

İÇİNDEKİLER

| | |
|------------------------|-----|
| ONAY | I |
| ÖZET | II |
| ABSTRACT | IV |
| İÇİNDEKİLER | VI |
| TABLolar LİSTESİ | IX |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | XI |
| ÖNSÖZ | XII |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|------------------------------|---|
| GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Problem Cümlesi..... | 3 |
| 1.3. Alt Problemler..... | 3 |
| 1.4. Sınırlılıklar..... | 4 |
| 1.5. Sayıtlar | 4 |
| 1.6. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.7. Tanımlar | 5 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR | 7 |
| 2.1. İlgili Alanyazın | 7 |
| 2.1.1. Hazırbulunuşluk..... | 7 |
| 2.1.1.1. Hazırbulunuşluk Nedir? | 7 |
| 2.1.1.1.1. Bilişsel Hazırbulunuşluk..... | 9 |
| 2.1.1.1.2. Duyuşsal ve Sosyal Hazırbulunuşluk..... | 10 |
| 2.1.1.2. Dil Gelişimi Açısından Hazırbulunuşluk | 10 |
| 2.1.1.3. Fiziksel Hazırbulunuşluk..... | 10 |
| 2.1.1.4. Okumaya Hazırbulunuşluk..... | 11 |
| 2.1.2. Okuma | 12 |
| 2.1.2.1. Okuma ve Okuma Süreci | 12 |
| 2.1.2.2. Okumanın Önemi..... | 17 |
| 2.1.2.3. Okumanın Amaçları..... | 18 |
| 2.1.2.4. Okuma Türleri | 19 |
| 2.1.2.4.1. Metin Türü Temelli Okuma Türleri..... | 20 |

VII

| | |
|---|----|
| 2.1.2.4.1.1. Yazınsal Metinler Okuma | 21 |
| 2.1.2.4.1.2. Bilgilendirici Metinler Okuma | 21 |
| 2.1.2.4.2. İşitsel Temelli Okuma Türleri | 22 |
| 2.1.2.4.2.1. Sesli Okuma | 22 |
| 2.1.2.4.2.2. Sessiz Okuma | 24 |
| 2.1.2.4.3. Kişisel Okuma Türleri | 25 |
| 2.1.2.4.3.1. Akademik Okuma | 25 |
| 2.1.2.4.3.2. İş İlişkili Okuma | 25 |
| 2.1.2.4.3.3. Bireysel Yeğleme Türü Okuma | 25 |
| 2.1.2.4.4. İçeriksel Okuma Türleri | 26 |
| 2.1.2.4.4.1. Gözden Geçirerek Okuma | 26 |
| 2.1.2.4.4.2. Tarayarak Okuma | 26 |
| 2.1.2.4.4.3. Yoğun Okuma | 26 |
| 2.1.2.4.4.4. Yaygın Okuma | 27 |
| 2.1.3. Okuduğunu Anlama | 28 |
| 2.1.3.1. Anlama | 28 |
| 2.1.3.2. Okuma Anlama İlişkisi | 30 |
| 2.1.3.3. Okuduğunu Anlama | 32 |
| 2.1.3.3.1. Okuduğu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı Ön Koşul Becerileri | 34 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 36 |
| 2.2.1. Hazırbulunuşluk ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 36 |
| 2.2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 40 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 3. YÖNTEM | 45 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 46 |
| 3.2. Evren ve Örneklem..... | 46 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 48 |
| 3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu | 48 |
| 3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi..... | 48 |
| 3.4. Verilerin Toplanması | 49 |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi | 49 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 4. BULGULAR VE YORUMLANMASI | 51 |
| Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri İle İlgili Bulgular | 51 |
| Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 58 |
| İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 59 |
| Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 60 |
| Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 61 |
| Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 62 |
| Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 63 |
| Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 64 |
| Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 65 |
| Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 66 |
| Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 67 |
| On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 68 |
| On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 69 |
| On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması | 70 |
| On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 71 |
| On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması..... | 72 |

BEŞİNCİ BÖLÜM

| | |
|-----------------------------------|----|
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER | 73 |
| 5.1. Sonuç..... | 73 |
| 5.2. Öneriler | 76 |
| KAYNAKLAR | 77 |
| EKLER | 84 |
| ÖZGEÇMİŞ | 91 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Öğrenci Sayıları..... | 47 |
| Tablo 2. Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Veriler..... | 52 |
| Tablo 3. Çalışma Grubuyla İle İlgili Bilgiler..... | 54 |
| Tablo 4. Katılımcıların Aileleri ile İlgili Bilgiler..... | 56 |
| Tablo 5. Cinsiyete Göre Net Sayısı Ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu | 58 |
| Tablo 6. Yaş Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu..... | 59 |
| Tablo 7. Yaşadığı Yere Göre Net Sayısı Ortalamaları Tek Yönlü Anova Testi Tablosu..... | 60 |
| Tablo 8. Evdeki Oda Sayısına Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu..... | 61 |
| Tablo 9. Yaşadığı Evin Kaç Katlı Olduğuna Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu | 62 |
| Tablo 10. Evde çalışma odası varlığına göre net sayısı ortalamalarının Tek Yönlü Anova testi tablosu | 63 |
| Tablo 11. Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Alma Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu | 64 |
| Tablo 12. Anasınıfına Gitme Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu | 65 |
| Tablo 13. Kitap Okuma Sıklığına Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu..... | 66 |
| Tablo 14. Taşınmalı Öğrenci Olma Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu | 67 |
| Tablo 15. Öğretmen Değiştirme Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları Bağımsız Örneklem t-Testi Tablosu | 68 |
| Tablo 16. Kullanılan Bilgi Araçlarına Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu | 69 |
| Tablo 17. Aylık Gelire Göre Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yönlü Anova Testi Tablosu..... | 70 |

| | |
|--|----|
| Tablo 18. Anne Eğitim Durumuna Gore Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yonlu Anova Testi Tablosu..... | 71 |
| Tablo 19. Baba Eğitim Durumuna Gore Net Sayısı Ortalamalarının Tek Yonlu Anova Testi Tablosu..... | 72 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1.Okuma süreci | 15 |
| Şekil 2 Okuma türleri | 28 |
| Şekil 3. Demografik özellikler | 53 |
| Şekil 4. Katılımcılar ile İlgili Bilgiler | 55 |
| Şekil 5.Ailelerin Gelir Durumu..... | 57 |
| Şekil 6. Anne ve Babanın Eğitim Durumu | 57 |

EKLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Ek I. Öğrenci Tanıma Formu | 84 |
| Ek II. Okuduğunu Anlama Başarı Testi | 86 |
| Ek III. İzin Belgesi | 90 |

ÖNSÖZ

Modern teknoloji ve bilişim imkânları, hayatın her alanında hızlı bir değişim ve gelişim sürecini idare etmekte, ona dinamizm kazandırmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişmenin gözlemlendiği alanlardan biri de epistemoloji/bilginin dolaşımı, edinilmesi ve kavratılmasıdır. Günümüz dünyasında bilgi çok önemli bir yer tutmakta ve bundan ötürü de çağımıza *bilgi çağı* denilmektedir. Bilgi çağında insanların var olup bitenden haberdar olmaları, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmaları aldıkları eğitimle doğrudan ilgilidir. Dolayısıyla hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğretmenin merkezde yer aldığı, tüm sınıf yönetimine dayalı geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı gözlenmekte; öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif kılan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır

İşte bu zaruri durumdan ötürü 2005-2006 eğitim-öğretim yılında “yapılandırmacı” yaklaşımı temel alan öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Çağdaş bir yaklaşım olan yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, bireyin "*zihinsel yapılandırması*" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme modelidir. Yapılandırıcı yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencilerin, öğrenme sürecine katılımı, yaparak-yaşayarak ve düşünerek öğrenmeleri hedeflenmiş, kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama yetisi de bu bağlamda, oldukça önem kazanan zihni bir süreçtir. Okuduğunu anlama becerisi, sadece akademik hayattaki önemi ile sınırlı olmayıp sosyal hayatta da büyük öneme sahip bir beceridir.

İşte bu ilkeler doğrultusunda hazırladığımız tezimizde, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yolunda hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmadaki amacımız, ilköğretim Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmamızda, 7. sınıf Türkçe dersine yönelik hazırlanmış olunan başarı testi ve tarafımızdan geliştirilen, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 yılı Elazığ ili ve ilçelerinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan ilköğretim okullarında 7. sınıfta eğitim gören toplam 1162 öğrenci üzerinde, üç hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı 25 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Testin

Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,90 bulunmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen veriler, bağımsız gruplar için t testi ile varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tezimin isminin belirlenmesinden tekemmlne kadarki süreçte pek çok saygıdeğer zevatın ilgi ve katkılarını gördüm. Başta bu çalışmanın her kademesinde emeği ve yardımı olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hayrettin AYZ'a, çalışmanın veri analizleri bölümünde değerli bilgilerini benimle paylaşan Eğitim Bilimleri Bölümü Oğretim yesi Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a, verilerin toplanması sürecinde destek olan ve yardımlarını esirgemeyen okul yöneticileriyle anketlerin uygulandığı 7. sınıfların sevgili oğrencilerine teşekkürü bir borç bilirim.

ELAZIğ 2011

Erkan KöSEOğLU

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu açıklanmış, problem cümlesine ve alt problemlere yer verilmiştir. Ayrıca araştırma ile ilgili kavramların tanımları yapılarak, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yeterince sahip olamayışlarının nedenlerini ortaya çıkarma hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde her alanda hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişimde önemli rol oynayan bilim ve teknolojinin kısa sürede çok büyük ilerlemeler kaydetmesidir. Çağımızda bilgi çok önemli bir yer tutmaktadır ve bundan ötürü çağımıza *bilgi çağı* denilmektedir. Bilgi çağında insanların var olup bitenden haberdar olmaları, hızla gelişen teknolojiye ayak uydurmaları aldıkları eğitimle doğrudan ilgilidir. Hızla gelişen bilim ve teknoloji, sadece Türkçe derslerini değil, eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu hale getirmektedir. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, öğretmenin merkezde yer aldığı, tüm sınıf yönetimine dayalı geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı gözlenmekte; öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine çeken, onu aktif kılan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır (Kuşdemir, 2007: 1).

İnsan olmanın en önemli göstergelerinden biri dildir. İnsan bu yetiyle dünyaya gelir ve yakın çevresinde konuşan dili öğrenerek konuşur, çevresini algılamaya başlar. İnsan kendini dili ile tanımaya başlar. Birey dille duygu ve düşüncelerini çevresine aktarır. İnsanın kendini geliştirebilmesi, düşünebilmesi, kendini en iyi şekilde ifade edebilmesi için dil edinimi özellikle anadil edinimi büyük bir öneme sahiptir. Bu bakımdan ana dili öğretimi tüm öğrenmelerin temelini oluşturur. Ana dili eğitimi sistemli bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin içinde yer alır. Ana dili eğitimi birçok öğrenme alanından oluşmaktadır. Türkçe öğretimi programı okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dilbilgisi öğrenme alanlarından oluşmaktadır; ancak 2005 yılında ilköğretim

programlarında yapılan değişlikle bu öğrenme alanlarına görsel okuma ve görsel yazma öğrenme alanları da eklenmiştir.

2005 eğitim-öğretim yılında Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Çağdaş bir yaklaşım olan Yapılandırmacılıkta öğrenci merkezli anlayış benimsenmiştir. Yapılandırmacılık, bireyin "*zihinsel yapılandırması*" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretme kavramından çok, öğrenme kavramını merkeze alır. Yapılandırmacılık kuramına göre öğrenme; bireylerin kendi deneyimleri, zihinsel yapıları ve inançlarına bağlı olarak bilgiyi yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılık başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireye aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini kendilerinin yapılandırmasını önermektedir. Yapılandırıcı yaklaşımın bir sonucu olarak öğrencilerin, öğrenme sürecine katılımı, yaparak-yaşayarak ve düşünerek öğrenmeleri hedeflenmiş, kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları yaratılmaya çalışılmıştır (Arslan, 2007; Durmuş, 2007; Koç ve Demirel, 2004; Richardson, 2003).

Yapılandırmacı yaklaşım ile sağlanmak istenen, üst düzey düşünme becerilerine, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine, etkili iletişim becerilerine sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için okuma ve okuduğunu anlamının önemli bir yeri vardır. Yazılı iletişime dayanan okuma, iletişim ihtiyacını gidermenin bir yoludur ve insanın özellikle çevresiyle iletişim ihtiyacını gidermek için okuması gerekir. Okuma, çoğu zaman toplumların ekonomik ve kültürel gelişmişliğinin, uygarlık düzeyinin ölçütlerinden biri olarak kabul edilir. İlköğretimden yükseköğretime kadar, bütün öğretim programları içerisinde okuma önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda günlük yaşama ayak uydurabilmek için de iyi bir okuma gerekir. İnsan hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan okuma, işlevini ancak doğru bir şekilde gerçekleştirebilirse amacına ulaşabilir. Bu amaca ulaşabilmek içinse okunulan her şeyi anlayabilmek gerekir. Okuma ve anlama birbirinden ayrılmayan faaliyetlerdir. Tam bir okuma hızlı ve anlayarak yapılan okumadır. Anlayarak yapılan okumalar sonucunda öğrenme meydana gelir, yeni davranışlar kazanılır veya önceki davranışlarda değişiklikler meydana gelir. Ancak ülkemizde okuma ve okuduğunu anlama ilköğretimlerde en önemli sorunlardan biridir. Bu durum, PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) raporlarında da görülmektedir. Örneğin, PISA 2006 Projesi sonuçlarına göre Türkiye'nin okuma

becerileri başarı ortalaması 447 puandır (MEB, 2007: 14). Bu puan diğer ülkelerle kıyaslandığı zaman düşüktür. Bu nedenle, özellikle ilköğretim okullarımızda okuma ve okuduğunu anlama becerilerine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine yeterince sahip olamayışlarının nedenlerini ortaya çıkarma hedeflenmiştir. Yapılan ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama konusunda yaşanan sorunlar böyle bir araştırmanın yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etki eden ekonomik ve demografik faktörler nelerdir?

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki alt problemler üzerinde durulmuştur:

1. Cinsiyetle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
2. Yaşla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
3. Yaşadığı yerle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
4. Yaşadığı evdeki oda sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
5. Yaşadığı evin kaç katlı olduğuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
6. Kendine ait çalışma odasıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
7. Birleştirilmiş sınıfta okumayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
8. Ana sınıfına gitmeyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
9. Kitap okuma sıklığıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?

10. Taşımalı eğitim öğrencisi olmayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
11. 1-5. Sınıfta öğretmen değiştirme sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
12. Yararlandığı kitle ile iletişim aracının türü ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
13. Ailenin aylık geliri ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
14. Annenin eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
15. Babanın eğitim durumu ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve araştırmaya katılan 1150 tane 7. Sınıf öğrencisiyle sınırlıdır.
2. Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları, 7. sınıf öğrencilerine uygulanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerine uygulanan “Öğrenci Tanıma Formu” ve Okuduğunu Anlama Testi” veri toplama için yeterlidir.
2. “Öğrenci Tanıma Formu” ile “Okuduğunu Anlama Testi” ne öğrenciler içtenlikle cevap vermiştir.
3. Örneklem evreni temsil etmektedir.
4. “Öğrenci Tanıma Formu” ile “Okuduğunu Anlama Testi”ni uygulayan öğretmenler sınav kurallarına uygun davranışlar göstermiştir.

1.6. Araştırmanın Önemi

İnsanoğlu okula başladığı zaman verilmeye çalışılan kazanımların başında okuma gelir. Daha sonraki süreçte ise insan okumayla paralel gelişen “okuduğunu anlama” için çeşitli kazanımlarda bulunur. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi için gerekli olan bir beceri olmayıp diğer derslerdeki başarıyı ve hayatın akışını da etkileyen temel becerilerden biridir. Bununla birlikte, PISA raporlarındaki Fen ve Matematik testlerinde ortaya çıkan sonuçların temel nedeni de “okuduğunu anlama”daki olumsuz

durumlarla açıklanabilir. Okuduğunu anlama noktasında en önemli sorunlardan biri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate almadan önlerine sunulan metinler, kazandırılmayan kazanımlar ve yanlış uygulanan yöntem-teknikler oluşturmaktadır. Bu araştırmada, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyen demografik özellikleriyle okuduğunu anlama arasındaki ilişki araştırılmıştır. Böylelikle, okuduğunu anlamaya etki edebilecek olumlu-olumsuz hazır bulunuşluk etkenleri belirlenmiştir. Araştırmada tespit edilen olumlu ve olumsuz hazır bulunuşluk değişkenleri “okuduğunu anlama” açısından olumlu eğitim durumları düzenlemede etkili olabilir. Bu ise araştırmanın önemini ifade etmektedir.

1.7. Tanımlar

Hazır bulunuşluk: Hazır bulunuşluk bireyin sadece olgunlaşma düzeyini değil, aynı zamanda, bireyin önceki öğrenmelerini, ilgilerini, tutumlarını, güdülenmişlik düzeyini, yeteneklerini, genel sağlık durumunu da kapsar. Ertürk, hazırbulunuşluk kavramını; bireyin “ eğitim pazarına” getirdiği özelliklerin tümü, olarak ifade etmektedir(Akt., Senemoğlu, 2007: 5-6).

Okuma: Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir(Ülper,2010:3).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, metnin ne anlama geldiğini bilmektir. Okuduğunu anlama, okumanın temel ilkelerinden birisidir. Çünkü okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir. Mesela İngilizce bilmeyen bir kişinin, İngilizce bir metni okuması gibi. Kişi metni okumuştur, ancak İngilizceyi bilmediği için okuduklarına bir anlam verememiştir. (Yılmaz ve Köksal, 2008: 51; Tok ve Kaya, 2007: 8).

Semboller ve Kısaltmalar

N: Öğrenci sayısı,

\bar{X} : Aritmetik ortalama,

SS: Standart sapma,

Sd: Serbestlik derecesi,

t: t Testi,

p: Manidarlık düzeyi.

SPSS: StatisticalForSocialSciences

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ALANYAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilgili alanyazın taraması ile yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar, hazır bulunuşluk ile ilgili araştırmalar, okuma ile ilgili araştırmalar ve okuduğunu anlama ile ilgili araştırmalar olmak üzere üç başlıkta toplanmıştır.

2.1. İlgili Alanyazın

İlgili alanyazın “Hazırbulunuşluk”, “Okuma”, “Okuduğunu Anlama” boyutlarında ele alınmıştır.

2.1.1. Hazırbulunuşluk

İnsanoğlunun yapacağı bir işte başarılı olabilmesi için hem tutum açısından hem de bilişsel açıdan yapacağı iş için gerekli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olması gerekir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek isteyen bir insan da dinleme, konuşma, okuma ve yazma ana dili becerileri noktasında hem tutum açısından hem de bilişsel açıdan yeterli düzeyde olmalıdır. Bu becerilerden bir tanesinde oluşabilecek bir eksiklik diğer becerileri de etkiler. Çünkü ana dili becerileri birbirini bütünleyen ve etkileyen yapılardır. Bu eksiklikler insanın okuduğunu anlama noktasında eksikliklerle karşılaşmasına neden olur. Bu durum da dilin temel işlevlerinden olan “iletişim”in (insan-insan, kitap-insan vb.) eksik bir şekilde oluşmasına neden olur ve insan, okuduğunu anlama açısından sıkıntı çeker. Bu nedenle, hazır bulunuşluk okuduğunu anlamada önemli bir yere sahiptir.

2.1.1.1. Hazır Bulunuşluk Nedir?

Hazır bulunuşluk, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirmek için, gerekli olan ön koşul davranışların kazanılması anlamına gelir. İnsanın belli bir gelişim görevini olgunlaşma ve öğrenme yoluyla yapabilecek düzeye gelmesidir. Hazır bulunuşluk; en basit ve yalın şekli ile söylemek gerekirse; herhangi bir etkinliği yapmaya; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor hazır olma olarak tanımlanabilir (Yapıcı: 2).

Thorndike, hazır bulunuşluk kavramını ilk defa “İnsanın Orijinal Doğası” adlı kitabında şu şekilde açıklamıştır. Thorndike’nin açıklamaları şöyle özetlenebilir:

- Bir kişi, etkinlik göstermeye hazır ise etkinliği yapması da mutluluk verir.
- Bir kişi, etkinliği göstermeye hazır; fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
- Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa kızgınlık duyar (Aktaran: Senemoğlu, 2007:133).

Thorndike'nin görüşleri şoye örneklendirilebilir:

- ocuk kalem tutmaya hazır ve kalem tutmasına izin verilirse bundan haz duyar.
- ocuk kalem tutmaya hazır, fakat kalemi alması engellenirse bu durum çocukta kızgınlık yaratır.
- ocuk henüz düzgün çizgi çizmeye hazır değil ve düzgün çizgi çizmeye zorlanırsa çocukta kızgınlık meydana getirir (Senemoğlu, 2007:134).

Thorndike'nin görüşleri okuduğunu anlama açısından ise şoye örneklendirilebilir:

- Çocuğa okuduğunu anlayacağı bir metin verilirse ya da ocuk böyle bir metin seçerse bundan haz duyar.
- ocuk verilen metni anlamaya hazır, fakat metni okuması engellenirse bu durum çocukta kızgınlık yaratır.
- ocuk, verilen metni anlamaya hazır değil; fakat okuduğunu anlamaya zorlanırsa engellenirse bu durum çocukta kızgınlık yaratır.

Okuduğunu anlamak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin son aşamasındaki "kendini gerçekleştirme" ihtiyacına insanların ulaşmasına yardımcı olur. Çünkü "gerçeği olduğu gibi algılayabilme" (Kuzgun, 1972: 173) kendini gerçekleştirmenin ilk ilkesidir. Bu nedenle, öğretmenlerin okuduğunu anlama açısından farklı etkinlikler yaparak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini arttırması gerekir.

Hazır bulunuşlukta etkili olan birçok etmen vardır. Yapılan kaynak incelemesinde (Güneş, 2007: 251; Ülper, 2010: 96-97; Yapıcı, 2-8) hazır okuduğunu anlamaya bulunuşluk düzeyini etkileyen unsurlar şoye maddelendirilebilir:

1. Birey, okulöncesi yıllarında okumaya hazırlık becerileri (okuma ve yazma öncesi beceriler, sesleri tanıma, el-göz koordinasyonu sağlama) içselleştirmesi gerekir.
2. Birey, okuduğunu anlamının önkoşulu olan okuma, dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini ilköğretim birinci kademe edinmesi gerekir.
3. Birey, ilköğretim birinci kademe Türkçe derslerinde sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme vb. zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bireyin ikinci kademe okuduğunu anlayabilme becerisini geliştirebilmesi için zihinsel işlemleri yerine getirmesi gerekir.
4. Bireyin kelime hazinesinin anlam kurulacak metinde kullanılan kelimeler için yeterli düzeyde olması gerekir.
5. Bir öğretim sürecinde okuduğunu anlama için bilişsel etmenler kadar duyuşsal etmenlerde önemli bir etkiye sahiptir. Bireyin okuduğunu anlamada hazır bulunuşluk düzeyini etkileyen en önemli unsur ise “okurun güdüsü”dür. Okurun güdüsünü sınıf ortamı, arkadaş çevresi, öğretmen tutumu, anne-baba tutumu, ekonomik koşullar, konunun öğrencinin düzeyine uygunluğu gibi birey dışı etmenler etkilediği gibi bilişsel yeterlik, okuma kaygısı, okumaya ilişkin özyeterlik algısının düşük olması, konuya hazırlıklı olma, hedefi olma, konuya ilgi duyma, konunun öğrenci açısından önemli olması ve sağlık gibi birey temelli etmenler de etkileyebilir. Sonuç olarak okuduğunu anlamının sağlanabilmesi için birey temelli ve birey dışı etmenlerin oluşturabileceği olumsuz etkilerin kaldırılması birey ya da öğretmen için öncelikli olması gerekir. Hazır bulunuşluk dört başlık altında toplanabilir:

2.1.1.1.1. Bilişsel Hazır Bulunuşluk

Bilişsel hazır bulunuşluk, bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak ortamlar oluşturulmasını zorunlu kılar (Yenilmez-Kakmacı, 2008: 531). Somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçerken soyut kavramlarla öğrenciler karşı karşıya bırakılmalıdır. Özellikle ikinci kademe öğrencileri için bilişsel hazır bulunuşluk oldukça önemlidir. Çünkü birinci kademe Türkçe öğretim programında yer alan ve somut işlemler dönemi öğrencileri için oluşturulan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ikinci kademe Türkçe öğretim programında yer

almamıştır; ikinci kademe Türkçe öğretim programında ise okuduğunu anlamaya da etki eden ve soyut işlemler dönemi öğrencilerinin anlayabileceği dilbilgisi alanına yer verilmiştir. Bu nedenle; eleştirel okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin etkilediği okuduğunu anlama yetisi için bilişsel hazır bulunuşluk daha da önem taşımaktadır.

2.1.1.1.2. Duyuşsal ve Sosyal Hazırbulunuşluk

Bireylerin duyuşsal olarak kendini hazır etmesi yapılacak işin daha da kolaylaşmasını sağlar. Bir birey kendinin o konuda ne kadar başarılı olabileceğini tahmin ediyor ve kendine güveniyorsa o derecede başarılı olacaktır. Sosyal çevresinden gelen tepkilerin de öğrenme üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Eğer dışarıdan alınan tepkiler bireyi engellemeye, onu küçük düşürmeye ya da başaramayacağına ilişkin ise, birey o işi yapmaktan vazgeçecektir. Tepkilerin olumlu, ona destek verecek yönde olması ise çocuğun işini kolaylaştıracak ve yapmaya istekliliği artacaktır (Yenilmez-Kakmacı, 2008: 532). Bir öğrencinin Türkçe dersinde kendini ifade edebilme, sorulan sorulara cevap verebilme gibi noktalarda sosyal hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olması gerekir. Bununla birlikte, çocuğun “Ben bunu yapabilirim.”, yani özgüven sahip olması da önemlidir.

2.1.1.2. Dil Gelişimi Açısından Hazırbulunuşluk

Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerine uygun olarak tasarlanan okuma yazma etkinlikleri hem akademik başarıyı yükseltecek hem de düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Yenilmez-Kakmacı, 2008: 532). İlköğretim birinci kademe Türkçe dersinde öğretilen okuma, konuşma, yazma, dinleme ve bu becerilerde sezdirilen dil bilgisi gibi dil gelişimini destekleyen unsurların öğrenci tarafından edinilmesi; öğrencinin ikinci kademe Türkçe dersinde edineceği becerilerin gelişimine katkı sağlayacaktır. Örneğin, birinci kademe Türkçe dersinde edinilmesi gereken kelime hazinesine sahip olmayan bir öğrencinin ikinci kademe Türkçe dersinde yer alan bir metni anlamakta güçlük çekecektir.

2.1.1.3.Fiziksel Hazırbulunuşluk

Beş duyu organının sağlıklı olarak bir arada bulunması fiziksel bir donanımdır. Henüz, küçük kasları gelişmemiş bir çocuğa karmaşık bir metnin yazdırılması çocukta

“yazma” konusunda endişe uyandırabilir. Bu fiziksel hazır bulunuşluk olmadan yapılan bir etkinliktir.

Bireylerin tüm bu hazır bulunuşluk şekillerine sahip olmaları muhtemeldir. Ancak birinin olmadığı durumlarda sorunlar baş göstermeye başlar (Yenilmez-Kakmacı, 2008: 532). Türkçe eğitimi açısından hazır bulunuşluk düzeylerinden bir tanesinde olan ya da oluşabilecek bir eksiklik okuduğunu anlama açısından aksaklıklar meydana getirebilir. Bu durumda öğretmenin aksaklıkları tespit etmesi ve gidermesi için önlemler alması gerekir. “Hazır bulunuşluk düzeyinin tespiti; çocuğun ilk günden başlayarak, okul yaşamına yönelik bireysel ve karakteristik özelliklerine uygun olarak rehberlik yapılmasını sağlar. Bireyi doğru yolda yönlendiren bir rehberlik sistemiyle, birey; geleceğini planlamada, etkinlik göstermede, bilgi ve becerilerle donanık hale gelir.” (Yapıcı: 2004: 2). Bununla birlikte, her bir öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi farklıdır. Öğretmenin bu duruma da dikkat etmesi ve farklı etkinliklerle öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini yükseltmesi gerekir.

2.1.1.4. Okumaya Hazır Bulunuşluk

Çocuğun okumayı öğrenme becerisini kazanabilmesi için, her beceriyi kazanmada olduğu gibi belli bir hazır bulunuşluk seviyesinde olması beklenir ve onunla ilgili yeterli olgunlukta olması sağlanır. Çocuğun hazır bulunuşluk özelliklerinden, fiziksel, dil gelişimi açısından, duyuşsal ve bilişsel hazır bulunuşluk unsurlarının her birinden gerekli olgunlukta olması okuma becerisinin kazandırılmasında hayati önemdedir. Hayati Akyol “Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi” isimli çalışmasında okumaya hazır bulunuşluğu (oluşluk) şöyle açıklamaktadır:

Okumaya hazır oluşluk, çocuğun düzenlenen eğitim programlarından faydalanmasına yardımcı olan, yetenekler ve kazanılmış becerilere bağlı genel bir olgunluk seviyesidir. Hazırlık programları işitsel ayırım, görsel ayırım, görsel ve motorsal becerilerin koordinasyonu ve kavram geliştirme gibi çalışmaları içermektedir.

Okumaya hazır oluşla ilgili üç temel görüş ortaya atılmıştır. Faktörcü görüşte, okumanın başarılı bir şekilde kazanılmasına etki eden sınıf ortamının tasarımı, yöntemler, araç-gereçler gibi faktörler tespit edilip, programlar buna göre yapılırsa problemin çözüleceği düşünülmüştür. Bu görüşten yola çıkarak

“okumaya hazırlık” programları geliştirilmiş ve okullarda uygulanmıştır. Bu sistemde çocukların bazılarının okumaya hazır olabileceği göz önüne alınmadan bütün öğrenciler hazırlık programına tabi tutulmuştur. Ayrıca bu programlar ağırlıklı olarak ortamla ilgili etkenler üzerinde durmuş içsel unsurlara (öğrenmedeki zihinsel etkinlikler, kapasite, vb.) fazla önem vermemiştir. Yaklaşık 30 yıl (1930-1960) bu düşünceyle hareket edilmiş ve okuma yazmada çoğunluk açısından beklenen başarı seviyesine ulaşamamıştır (Harris ve Sipay, 1990).

İkinci görüş ise ağırlıklı olarak “olgunlaşma teorisine” dayandırılmıştır. Bu görüşe göre çocuk fiziksel, zihinsel vb. olgunluğa erişmeden önce okuma yazma işi yaptırılmamalıdır. Çocuk öğrenmek için gerekli arzu ve isteği sergilediği zaman iş verilmelidir. Hazır oluncaya kadar bekleme anlayışı 1980’li kadar okuma ve yazma programlarında ağırlığını hissettirmiştir. Herkesin belli bir seviyede hazır oluşluğunu beklemek bazı çocukların hazır oluşluğunun dikkate alınmamasına yol açmıştır.

Bir kısım araştırmacılar 1985’lerden itibaren okumanın doğuştan başladığını savunarak geleneksel “okumaya hazırlık” program ve çalışmalarına karşı çıkmışlardır. Bu araştırmacılara (Sulzby ve Teale, 1991) göre, okumaya hazırlık doğuştan çocuğun okula başladığı zamana kadar geçen süreyi kapsamaktadır ve yazı dilinin amaç ve süreçlerini anlamak, okumayla ilgili bazı becerileri (örneğin, görsel ayırım ve harfleri tanıma) kazanmaktan daha önemlidir. Bu görüşü savunanlara göre hikâyeleri çocuklara dinletmek ve hikâyelerin yeniden üretilmesine katkıda bulunmalarını sağlamak onları gerçek süreçlerle karşı karşıya getirmektir. Doğuştancılar okumayı gelişimsel bir kavram olarak kabul etmekte ve okuma öncesi becerileri okumayı öğrenme sürecinin bir parçası olarak görmektedirler.

2.1.2. Okuma

2.1.2.1.Okuma ve Okuma Süreci

Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlanabilir (Akyol, 2006: 1) . Okuma becerisi, öğrencinin

farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır (MEB, 2006: 6). Bu sürecin meydana gelişinde hem fiziksel hem de zihinsel yönler etkilidir. Ali Fuat Arıcı “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim) isimli çalışmasında okumanın meydana gelişini şöyle açıklamıştır:

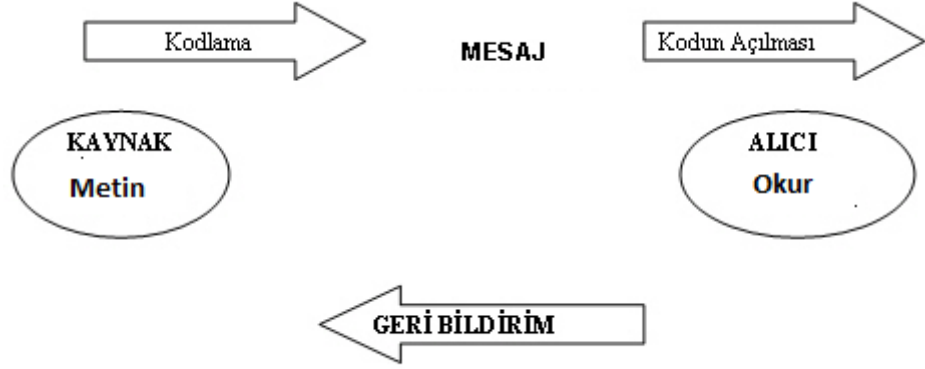
“...Okumayı başlatan organ “göz”dür. 7 veya 8 gr ağırlığındaki bu organımız, 80 metre uzaklıktaki nesnelere tanıyacak şekilde, gece karanlığında ise 27 km uzaklıktaki bir mum ışığını fark edecek kadar hassas düzenlenmiştir. Göz, okunacak metin üzerinde sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görmektedir. Sanıldığı gibi aksine gözün yazının üzerinde kaymayıp sıçramalar yaptığı yaklaşık 135 yıl önce ABD’de yapılan deneylerle ispatlanmıştır. Bu gerçek, birinin okuma yaptığı sırada gözlerini izlemekle anlaşılabilir. Verimli okuma gözlerin ritmik hareketiyle kabildir. Ahengin fizyolojik hayattaki yeri ve ehemmiyeti malûmdur. Göz, satır üzerinde ne kadar hızlı sıçramalar yapar ve geniş bir alanı görürse okuma o kadar iyi ve hızlı olur.

Göz hareket ediyor ve duraklıyorken, bilgi yalnızca duraklama anında algılanır. Bu duraklamaların uzun ya da kısa olması okuma hızını etkilemektedir. Gözün, sözcük biçim ya da kalıplarına alışık olduğu durumlarda duraklama ve sıçramalar arasındaki süre azalır; böylece okuma hızı artmış olur. Duraklama sayısı ve süresi sesli okumalarda, sessiz okumalardan daha çok olur. Bu nedenle sessiz okuma, sesli okumadan daha hızlıdır. Duraklama süresi ortalama olarak, sesli okumada saniyenin 1/5’i, sessiz okumada ise 1/6’sıdır. Burada sesli okuma yaparken ortaya çıkan bir gerçek vardır. O da sesli okumada gözün gördüğü alan ile seslendirdiği alan (kelime) aynı değildir. Aralarında bir farklılık doğmaktadır. Yani göz fazla görmekte ama ses gözün gördüğü bu alanı ifade edememektedir. Buna “göz-ses uzaklığı” adı verilmektedir. Gözümüz bir kâğıt üzerindeki herhangi bir yazıya baktığı zaman göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarılması ile iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırır. Bu açı ile iki gözümüz kâğıt üzerindeki alanı net bir biçimde görmektedir. Bu açıya “netlik alanı” adını veriyoruz. Göz ancak bu netlik alanı içindeki yazıyı algılayabilmektedir. Anılan sıçrama ve duraklamalar da bu alan üzerinde olmaktadır. Bu alan dışındaki yerler ise bulanık görülmektedir. Okuma

işlemi sırasında, her milletin kendi dilindeki soyut ve somut kavramların simgeleştirdiği sayı, harf karakterlerinin görüntüleri gözlerden beyne kadar giden bir tepkiyi izler. Bu işlem okuma işlemi boyunca sürer gider. Göz ile okunan metin arasında ortalama 30 ile 40 cm kadar bir mesafe bulunmalıdır. Bu mesafenin azlığı öğrencilerin görme bozukluklarına meydan verebilir. Yine öğrencilerin hem yazı tahtasındaki yazıları hem de kitap veya defterlerdeki yazıları okumalarının doğru ve düzgün olması, onların göz sağlıklarıyla yakından ilgilidir. Öğretmenin bu durumu göz önünde bulundurup problem görülen yerlerde önlem alması gereklidir. Yazıların büyüklüğü de okumanın fizyolojik unsurlarındandır. Kitaplarda yer alacak metinlerin öğrencilerin yaşlarına uygun olması gerekmektedir.

Okuma tanımlanırken onun iki unsurunun olduğu anlaşılmaktadır. Yazıyı görmek ve onu kavramak. Birinci unsur fizyolojik bir durumken ikincisi zihinsel bir olaydır. Zihnin anlamı kavramadan okuma faaliyetinin gerçekleşmesi mümkün değildir. Zihnî unsurların temelinde bir kavrama tekabül eden sembolleri (harfleri) tanıma yanında bunlara bir anlam verebilme yeteneği vardır. Okuma esnasında göz yazıyı gördükten sonra bunu beyne ulaştırır. Beyin bu yazıyı anlamlandırır. Tabi bu anlamlandırmada geçmiş bilgilerin de önemli bir payı vardır. Beynin sağ ve sol yarımküreleri okuma işlemi sırasında farklı işlevleri yerine getirir. Başlangıçta, okuma daha çok sol yarım kürenin işlevidir. Tek tek harfler, heceler ya da sözcükler ayrı ayrı belirlenir, daha sonra sağ yarım küre anlamı -büyük resmi- vermek üzere sözcükleri bir araya getirir. Etkili bir okumada, beynin iki yanı da kullanılır. İnsan beynindeki bellek, duyma ve konuşma merkezleri de okumanın anlamlandırılmasında önemli katkı odaklarıdır. Çocuğun zekâ yaşı da okuma becerisinin kazanılması ve sağlıklı devam etmesi için uygun olmalıdır. Anlamli okumayı öğrenme, zekâ ile yakından ilintilidir. Birçok yönlerden zayıf olan okuyucu zihnen durgun bir özellik taşır ...” (ARICI, 2009: 22-24).

Okuma her şeyden önce bir iletişim sürecidir. Bu süreç şekille şöyle gösterilebilir:



Şekil 1. Okuma süreci.

Bu süreç içerisinde okunan sözcükler, beyinde şu merkezlerde değerlendirilir:

- Görüntü
- Görüntü tanımı
- Görüntü yorum alanı
- Okuma (Ülper, 2010: 1-2).

Bu nedenle okuma, okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun,2002). Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi öğeler yer almaktadır (Akyol, 2006: 3). Gözün algılama alanında algılanarak beynin görüntü alanına gelen sözcükler ya da sözcük öbekleri ilk aşamada net bir şekilde algılanmaya çalışılır. Ardından, gelen bu görüntünün tanınması aşamasına geçilir. Bu aşamada, sözcükler ya da sözcük öbekleri biçiminde gelen görüntü tanınır. Bu tanıma işleminin ardından beynin görüntü yorumlama alanı işlev yüklenir. Görüntü yorumlama alanına gelen sözcük görüntüleri okurun artalan bilgileri ile etkileşerek ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından işlenir. Bu işlemeyle birlikte yaşanan tüm bu süreç, genel olarak okuma ediminin gerçekleşme aşamalarına gönderimde bulunur. Yaşanan bu süreç, metne ve okurun amaç ve özelliklerine bağlı olarak uzun ya da kısa olabilir (Ülper, 2010: 1-2).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004: 13).

Buradan hareketle, temel hazır bulunuşluk unsurlarından olan fiziksel hazır bulunuşluk, duyuşsal hazır bulunuşluk, bilişsel hazır bulunuşluk ve dil gelişimi açısından hazır bulunuşluk gereklilikleri, okumaya hazır bulunuşluk içinde gereken temel unsurlardır.

Grabe'ye göre, okuma sürecinde okurun çalışma belleğinde ilgili bilgiler eşzamanlı olarak etkin hale gelir. Bu bilgilerin okuma ile eşzamanlı olarak etkinleşmesi belirli bir okuma hızını gerektirir. O nedenle düşük düzeydeki okuma hızları metnin okunması ve anlaşılması açısından olumsuz bir etki yaratır. Buna karşın, sözcüklerin hızlı ve otomatik olarak tanındığı bir süreç içinde gerçekleşen okuma edimi daha verimli olacaktır. Bu yönüyle okuma, çabuk ve otomatik bir işlem sürecidir. Bu süreç içerisinde okurun zihninde eşzamanlı olarak gerçekleşen birçok beceri etkileşime geçer. Daha ileri düzeyde ise metindeki bilgiler ile okurun sahip olduğu artalan ve dünya bilgileri etkileşime girer. Bununla birlikte, karşılaştığı bir metni belirli amaçlar doğrultusunda okuyan okur, metni anlamak ya da anlama düzeyini yükseltmek için okuma sürecinde birtakım stratejiler uygular ve okuduklarını denetleyerek çizgisel olarak ilerleyen bir süreç değil, yinelemeli olarak işleyen bir süreç yaşar (Aktaran: Ülper, 2010: 2-3).

İnsan beyni, çocuk gelişimi ve davranış bilimleri üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda okumanın beş temel prensibi ortaya çıkarılmıştır.

1. Okuma anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okuma stratejik olmalıdır.

4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
5. Okuma hayat boyu devam etmelidir (Akyol, 2006:4-7; Özbay, 2007: 1-2).

Okumanın prensiplerini belirten bu maddeler aynı zamanda bir okumaya hazır bulunuşlukla ilgili unsurları da belirtir.

2.1.2.2.Okumanın Önemi

Okuma, dinleme gibi anlama ya da anlam kurma becerilerinin ön plana çıktığı bir beceridir. İnsanın anlamadan anlatım becerilerine sahip olması ise mümkün değildir. “Okuma, anlamamanın en önemli basamaklarından biridir. Diğer dil becerilerini de içinde barındırmasından ötürü, okuma eğitimi daha çok önemsenmekte ve bu alanda yoğun çalışmalar yapılmaktadır.” (Aytaş, 2005: 461-470).

Okuma, insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu kitap okumaktan geçer. Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamamanın bir gereğidir (Özbay, 2007: 2). Bu durum, okumanın insanı insan yapan değerleri oluşturmadaki etkisini gösterir.

Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma, toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur. Eğitim görevi bireyin etrafına, gelişiminin her aşamasında istendik tepkileri ve umulan değişimleri en iyi biçimde oluşturabilecek bir çevre düzenlemek olduğuna göre, eğitimciler bireylerin öğrenim yaşantılarının zenginleştirilmesi konusunda titizlik göstermelidir (Demirel, 2003: 78). Çünkü okuma bireyin millî ya da evrensel duygu ve düşüncelerini içselleştirilmesini ve kişiliğini biçimlendiren önemli bir etkidir. Bu nedenle, bireyler okumaya teşvik edilmelidir.

Dünyada büyük bir hızla gelişen bilimsel ve teknolojik çalışmalar, insanların sahip olduğu bilgi birikiminin katlanarak artmasına ve yenilenmesine yol açmaktadır. Bilginin artmasının yanında bilginin yayılma hızı da şaşırtıcı ölçülere ulaşmıştır. Bu durum, yenilikleri takip edemeyen toplumların, “bilgi toplumları” karşısındaki rekabetinde, yenilgilerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Hızla değişen dünya şartları, toplumların gelişmesinde sözlü iletişim yerine yazılı iletişimin önem kazanmasına sebep olmuştur. Gelişmiş ülkelerde kentleşme sürecine bağlı olarak insanlar, iletişimlerinin büyük bir kısmını okuma yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu durumun farkına varan ülkeler, çağdaş dünyanın ortaya çıkardığı insan modelinde okuma becerisinin çok önemli olduğunu görmüşler ve eğitim sistemleri içinde bu konuya özel önem vermişlerdir (Coşkun, 2002). Çünkü okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yoluyla en aza indirilebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır (Özbay, 2007: 2). Bu nedenle de İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda te en fazla okumaya (%30 oranında) yer verilmiştir. Bu durum, eğitim sistemimizde okumanın ne kadar önemli olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

2.1.2.3.Okumanın Amaçları

Okuma edimi, amaç güdümlü bir edimdir (Ülper, 2010: 4). Yapılan kaynak incelemesinde (Güneş, 2007: 123-124; Öz, 2003: 208; Ülper, 2010: 4-5;) okumanın amaçları şöyle maddelendirilebilir:

- Bilgi bulmak için okumak,
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirmek için okumak,
- Eleştirme / değerlendirme için okumak,
- Genel olarak anlamak için okumak,
- Tanıma becerilerini geliştirmek için okumak,
- Sözcük dağarcığını ve yapı bilgisini geliştirmek için okumak,
- Dil becerilerini geliştirmek için okumak,
- İletişim becerilerini geliştirmek için okumak,
- Zihinsel becerileri geliştirmek için okumak,
- Sosyal becerileri geliştirmek için okumak,

Bu amaçlardan da anlaşıldığı gibi günümüzde okuma öğretimine geniş bakılmakta; okuma öğretimi dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Bu durum, okuma öğretimini, içeriğini, süreçlerini ve yöntemlerini belirleyici olmaktadır (Güneş, 2007: 124). Bu nedenle, okunacak metne başlamadan okumanın amacını belirtmek gerekir.

2.1.2.4.Okuma Türleri

Okuma tür, yöntem ve teknikleri okurun okuma amaçları doğrultusunda değişkenlik gösterir. Bu nedenle, bireyin ilgisine, ihtiyacına okuma amacına ya da okuduğu metnin türüne göre birey, her zaman aynı okuma türleri kullanmaz. Birey, yeri geldikçe farklı tür, yöntem ve teknikleri kullanır. Yapılan kaynak incelemesinde (Yıldız, 2008: 131-135; Güneş, 2008: 153-157; Özbay, 2007: 14-28; MEB, 2006: 65-68; Ünalın, 2006: 70-80; Temizkan, 2009: 99-101; Ülper, 2010: 7-22) okuma türleri şöyle sınıflandırılabilir:

- 1- Okuma Türleri
 - 1.1. Sesli okuma
 - 1.2. Sessiz okuma
 - 1.3. Sorgulayıcı okuma
 - 1.4. Paylaşarak okuma
 - 1.5. Bağımsız okuma
 - 1.6. Tam okuma
 - 1.7. Seçmeli-esnek okuma
 - 1.8. Öğretici metinleri okuma
 - 1.9. Edebi metinleri okuma
 - 1.10. Göz atarak okuma
 - 1.11. Özetleyerek okuma
 - 1.12. Not alarak okuma
 - 1.13. İşaretleyerek okuma
 - 1.14. Tahmin ederek okuma
 - 1.15. Grup olarak okuma
 - 1.16. Soru sorarak okuma
 - 1.17. Söz korosu
 - 1.18. Okuma tiyatrosu

- 1.19. Ezberleme
- 1.20. Metinlerle ilişkilendirme
- 1.21. Tartışarak okuma
- 1.22. Hızlı okuma
- 1.23. Eleştirel okuma

Son yapılan çalışma ve araştırmalara göre okuma türleri dört başlık altında toplanabilir:

- Metin Türü Temelli Okuma Türleri
 - Yazınsal Metinleri Okuma
 - Bilgilendirici Metinleri Okuma
- İşitsel Okuma Türleri
 - Sesli Okuma
 - Sessiz Okuma
- Kişisel Okuma Türleri
 - Akademik Okuma
 - İş İlişkili Okuma
 - Bireysel Yeğleme Türü Okuma
- İçeriksel Okuma Türleri
 - Gözden Geçirerek Okuma
 - Tarayarak Okuma
 - Yoğun Okuma
 - Yaygın Okuma (Ülper, 2010: 7).

2.1.2.4.1. Metin Türü Temelli Okuma Türleri

Okuma edimi metnin türüne ve metnin içeriğine göre değişebilmektedir. Bilimsel içerikli metinler ile edebi içerikli metinlerin aynı okuma türü ile okunarak anlaşılması ve amaca hizmet etmesi beklenemez. Bu nedenden kaynaklı olarak metin türüne bağlı olarak farklı okuma türleri işe koşulmalıdır.

Alanyazında metin türü ayırımına ilişkin birçok çalışmaya rastlamak olanaklıdır. Bu konuda sıkça kullanılan genel ayırlardan biri, yazılı metinleri bilgilendirici ve yazınsal metin olarak ikiye ayırmaktır.

2.1.2.4.1.1. Yazınsal Metinleri Okuma

Özdemir'e göre; yazınsal okuma, yazınsal ve kurmacasal metinlerin arasındaki etkileşime bağlı kalarak yapılan okuma biçimidir. Yazınsal okuma, bilgilendirmeye değil; duygu, coşku ve haz kazandırmaya yöneliktir (Aktaran: Arıcı, 2009: 32).

Bu metinler hikâye, roman, şiir, tiyatro gibi anlatmak istediğini kurmaca bir düzen içerisinde aktaran metinlerdir. Yazınsal metinleri okuma, zihin ve dil gelişimini de bağlıdır. İnsan ancak belirli bir olgunluğa geldiğinde bu metinlerden istediği gibi yararlanabilir (Özbay, 2007: 17).

Bir okur genel anlamda sahip olması gereken okuma becerileri yanında, yazınsal metinleri okumak için de bu türe özgü okuma sürecinde işe koşması gereken bir takım alt becerilere sahip olmalıdır. Bu alt beceriler şöyle sıralanabilir (Ülper, 2010: 11).

1. Metin türünün ayırımına varma
2. Metin türüne özgü uygun bir okuma amacı saptama
3. Metin türüne özgü dilsel özelliklerin ayırımına varma
4. Metin türüne özgü anlatımsal özellikleri ayırımına varma
5. Metin türüne uygun artalan bilgilerini etkinleştirebilme
6. Metnin yapısal özelliğinin ayırımına varabilme
7. Metnin anlamsal dokusunun ayırımına varma
8. Metindeki anlamsal boşlukları doldurabilme
9. Metinden hareketle çıkarımlar yapabilme
10. Metnin ana iletisini yakalayabilme.

2.1.2.4.1.2. Bilgilendirici Metinleri Okuma

Bilgilendirici metinler bilgi vermeyi hedefleyen, düz anlatımın kullanıldığı metinlerdir. Bu metinlerde okuyucuya faydalı olacak bilgiler sade, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılır. Açıklamalara, şekillere, resimlere yer verilir (Özbay, 2007: 16)

Buradan hareketle bilgilendirici metinler okurun metne ortak olup yorumlaması ve metni kendi süzgecinden geçirip yeni anlamlar yüklemesine olanak veren metinler değildir. Ülper (2010)'in de belirttiği gibi, yazınsal metinlerin tam karşıtı, bilgilendirici metinlerde kullanılan dil, okura ele alınan konuya ilişkin bilgilerin doğrudan ve en anlaşılır biçimde aktarılmasını sağlamaya dönüktür. O nedenle bu tür metinlerde sözcük, sözcük öbekleri ve tümceler genellikle duygusal ve çağrışımsal anlamlarıyla değil, akla gelen ilk anlamlarıyla kullanılır.

Yazınsal metinlerde olduğu gibi bilgilendirici metinleri okuma sürecinde de bir takım alt becerilere sahip olmak gerekir. Bu alt beceriler şöyle sıralanabilir:

1. Metin türünün ayırımına varma,
2. Metin türüne özgü uygun bir okuma amacı saptama,
3. Metin türüne özgü anlatımsal özellikleri ayırımına varma,
4. Metin türüne özgü dilsel özelliklerin ayırımına varma,
5. Metin konusuyla ilgili artalan bilgilerini etkinleştirebilme,
6. Metnin şematik yapısının ayırımına varma, (neden-sonuç, problem-çözüm, karşılaştırma vb.),
7. Metnin anlamsal dokusunun ayırımına varma,
8. Metindeki mantıksal ilişkilerin ayırımına varma,
9. Metnin konusunu kavrama,
10. Metinden hareketle çıkarımlar yapabilme,
11. Metnin ana iletisini yakalayabilme,
12. Metnin yardımcı iletilerini yakalayabilme.

Bu özellikler, bireyin okumaya hazır bulunuşluğunu da etkileyen unsurlardır. Bu nedenle, iyi bir okuryazar olmak için bu özelliklerin okulda kazandırılması gerekir. Çünkü okulun bireyi yaşama hazırlama boyutu vardır.

2.1.2.4.2. İşitsel Temelli Okuma Türleri

İşitsel temelli okuma türleri metnin yapısından, içeriğinden ve dilinden ziyade var olan metnin okunurken konuşma ve işitme organlarının işe koşulup koşulmamasıyla alakalıdır. İşitsel temelli okuma türlerini bu bağlamda iki kategoride değerlendirilebilir:

1. Sesli okuma,
2. Sessiz okuma.

2.1.2.4.2.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan kelimelerin ve kelime kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Sesli okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranması, sesin ton ve vurgu bakımından iyi ayarlanması gerekir. Metni anlamadan iyi okuma yapılamaz (Ünalın, 2006: 70). Sesli okuma, okuma eyleminin konuşma organlarının kullanılarak yapılmasıdır. Anlamak için genellikle sessiz okunur. Sesli okuma, yazılı bir metnin yazıldığı haliyle başkalarına

aktarılması için gerçekleştirilen bir etkinliktir. Dinleyicilerin, sesli okunan bir metin ile aktarılmak istenen anlamı yakalayabilmeleri, sesli okumanın kurallara uygun olarak yapılmasına bağlıdır (Yangın, 2002: 101). Sesli okuma türüne ait bilişsel olarak yaşanan süreçler gözetilerek yapılan bu tanımlamaların yanında, Ülper'in okuma ediminin duyuşsal yönünü de vurgulayan tanımı da önemlidir:

“Yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu, hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sesli bir kod çözme sürecidir.” (Ülper, 2010: 14).

Sesli okuma, fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Sesli okuma metinle sesli iletişim kurmak demektir. Metnin içeriği sesli olarak alınmakta ve sesli mesajlara aktarılmaktadır. Sesli okuma, öğrencinin dikkatini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine güvenmesine katkı getirmektedir. Ayrıca öğretmene öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi hakkında fikir vermektedir (Güneş, 2007: 154). Bu nedenle, eğitim öğretim ortamlarında sıkça başvurulanan bir okuma türüdür. Bu durum sesli okuma alt becerilerini önemli kılmaktadır. Sesli okuma alt becerileri ise şöyle sınıflandırılabilir:

1. Sözcükleri doğru okuma,
2. Sözcükleri birbirine karıştırmadan tek tek ve anlaşılır bir biçimde söyleme,
3. Sözcüklerin vurgusuna ve tonlamasına dikkat etme,
4. Yazım kurallarını bilme,
5. Noktalama imlerini doğru değerlendirme,
6. Sesin yüksekliğini, ortama göre ayarlama,
7. Dinleyenlerin anlamalarını sağlayacak bir hızda okuma,
8. Okurken duraklamama,
9. Konuşur gibi okuma,
10. Anlamayı aksatmayacak bir hızda okuma. Ne hızlı ne de yavaş,
11. Yazım ve noktalama kurallarını okuma sürecinde dikkate alma,
12. Okurken satır atlamama,
13. Okurken sözcük atlamamadır (Ülper, 2010: 15).

Sesli okuma etkinlikleri uygulanmadan önce, eğitimcilerin bireylerde sesli okuma alt becerilerini göz önünde bulundurarak bireylerin hazır bulunuşluk düzeyini tespit etmesi ve sesli okuma etkinliğini gerçekleştirmesi gerekir.

2.1.2.4.2.2. Sessiz Okuma

Sesli okuma, okur ile dinleyen bir tarafın olduğu iki taraflı bir okuma edimi idi. Sessiz okuma da ise burada okur kendi ile baş başadır ve sadece göz ile takibi yapılan diğer tüm konuşma ve işitme organlarının pasif durumda olduğu okuma türüdür. Örneğin, Kavcar tarafından sessiz okuma şöyle tanımlanmaktadır: “Ses organlarından herhangi biri hareket etmeden, gövde baş hareketi yapmadan yalnız göz ile yapılan okumadır.” (Kavcar vd., 1995: 44). Ülper (2010: 15-16) bu tanımdan hareketle şu yeni tanımı oluşturmuştur: Yazılı metnin üretildiği dilin sözcüksel ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri yinelemeli ve duyuşsal özelliklerin de etkili olduğu hızlı ve otomatik olarak gerçekleşen sessiz bir kod çözme sürecidir.

Sesli okumada olduğu gibi sessiz okuma için de bireyin bazı alt becerilere sahip olması beklenir. Bu alt beceriler şöyle sıralanabilir:

1. Gırtlak, dil, dudak gibi konuşmada görev alan organları hareket ettirmeme,
2. Baş ve gövde hareketi yapmama,
3. Gereksiz duraklamalar yapmama,
4. Gereksiz geri dönüşler yapmama,
5. Anlamayı aksatmayacak bir hızda okuma. Ne hızlı ne de yavaş okuma,
6. Yazım ve noktalama kurallarını okuma sürecinde dikkate alma,
7. Okuma sürecinde satır atlamama,
8. Okuma sürecinde sözcük atlamamadır (Ülper, 2010: 16).

Sessiz okuma ile okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (Güneş, 2007: 56). Bu nedenle, sessiz okuma türüne eğitimcilerin önem vermesi ve bu türün alt becerilerinin bireylere kazandırılması gerekir.

2.1.2.4.3. Kişisel Okuma Türleri

Okuma edimi, zaman ve yer kavramından bağımsız olarak yaşamın her anına yayılmış bir edimdir. Bu bağlamda, kişiler okuma edimini zaman zaman içinde buldukları çevre, öznel koşullar, iş koşulları, ilgi ve beklentiler vb. gibi yönlendirici etkileri olan koşulların güdümünde gerçekleştirebilirler. Bu tür okumalarda bazen kişinin içinde bulunduğu ortam, bazen iş koşulları bazen de ilgi beklenti alanları baskın çıkar. Bu durum da kişinin ne tür bir okuma yapması gerektiğini belirlemede etkili olur (Ülper, 2010: 17). Brown, bu tür okumaları üçe ayırır:

1. Akademik Okuma
2. İş İlişkili Okuma
3. Bireysel Yeğleme Türü Okuma.

Bu sınıflandırma kişisel okumanın bireyin ilgi, ihtiyaç ve amacına göre şekillendiğini gösterir.

2.1.2.4.3.1. Akademik Okuma

Akademik okuma, okurun akademik düzeyini yükseltmek amacıyla gerçekleştirdiği okuma türüne işaret eder. Bu okuma türünde amaç, akademik düzeyi yükseltmek olduğu için, okunan metnin türleri de bu amaca uygun olarak seçilir (Ülper, 2010: 17). Graves'e göre; akademik amaçlı okuma için ayrıntılı bir gereksinim analizi yapılmalıdır. Gereksinim analizi, izlenice hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin ne bildikleri, ne yapabilecekleri ve ne öğrenmeleri gerektiği konularında bilgi verebilir (İnal, 2007: 52).

2.1.2.4.3.2. İş İlişkili Okuma

Bu tür okuma, en kısa açıklamasıyla bireylerin iş koşullarına göre gerçekleştirmeleri gereken okuma edimine işaret eder. Bu tür okuma ediminde okunacak metnin türü, doğrudan bireylerin işleri ile ilişkilidir.

2.1.2.4.3.3. Bireysel Yeğleme Türü Okuma

Kişiler, sadece akademik ya da iş ilişkili bir okuma türü ile sınırlı değildir. Bu iki tür okuma dışında, kişisel olarak yeğleyecekleri yapıtları da okumaları söz konusudur. Bu tür okumalarda amaç ne akademik düzeyi yükseltmek ne de iş

koşullarının gereğini yerine getirmektir. Tam karşıtı bu tür okuma genellikle zevk için yapılan okumadır.

2.1.2.4.4. İçeriksel Okuma Türleri

İçeriksel okuma türleri dört başlıkta toplayabiliriz. Bu okuma türleri şöyle sıralanabilir:

1. Gözden Geçirerek Okuma
2. Tarayarak Okuma (Arayarak Okuma)
3. Yoğun Okuma
4. Yaygın Okuma/Serbest Okuma.

2.1.2.4.4.1. Gözden Geçirerek Okuma

Göz gezdirerek okuma, metnin ana düşüncesini tanımak amacıyla yapılan okumadır. Az zamanda çok sayıda metni gözden geçirmek için başvurulur. Gazete okuduğumuz da kelime kelime okumak yerine göz gezdirerek okuruz. Göz gezdirerek okuma, normal okumadan üç ya da dört kez daha hızlıdır (Ünalın, 2006: 75). Gözde geçirerek okumanın diğeri okuma türlerine göre hızlı olması yeri geldikçe yapılması gereken bir okuma türü olmasını zorunlu kılmaktadır.

2.1.2.4.4.2. Tarayarak Okuma

Grellet'e göre; tarayarak okuma, bireyin hızlıca metni okuyarak onu ilgilendiren bilgiyi ayırt etmesidir (Karakoç Öztürk, 2008: 125). Tarayarak okuma, diğeri okuma türlerine göre daha özel amaçlı bir okuma şeklidir. Okuma sırasında herhangi bir yazıdan veya kitaptan bir isim, tarih, yer ismi vb. bulmak amacıyla yapılır. Daha çok sözlük karıştırırken ya da ansiklopedi gibi başvuru kaynaklarından yararlanırken uygulanır (Temizkan, 2009: 100). Tarayarak okuma türüne arayarak okuma da denilebilir.

2.1.2.4.4.3. Yoğun Okuma

Grellet'e göre; yoğun okuma, kısa metinlerdeki özel bilgileri ayırt etmek ve detaylı anlamak için yapılan okuma çeşididir (Aktaran: Karakoç Öztürk, 2008: 125). Yoğun okuma, metnin bütün özelliklerini, sözcük ve yapılarını kavramayı amaçlayan özenli ve yavaş bir hızla okumayla gerçekleşir. Bu bağlamda bir yazılı metnin tüm

yönleriyle ele alınıp ayrıntılı bir biçimde anlamlandırılması yoğun okuma edimini gerektirir. Munby'ye göre, yoğun okumada anlamının gerçekleşmesinin dört biçimde gerçekleşmektedir. Buna göre yoğun okuma;

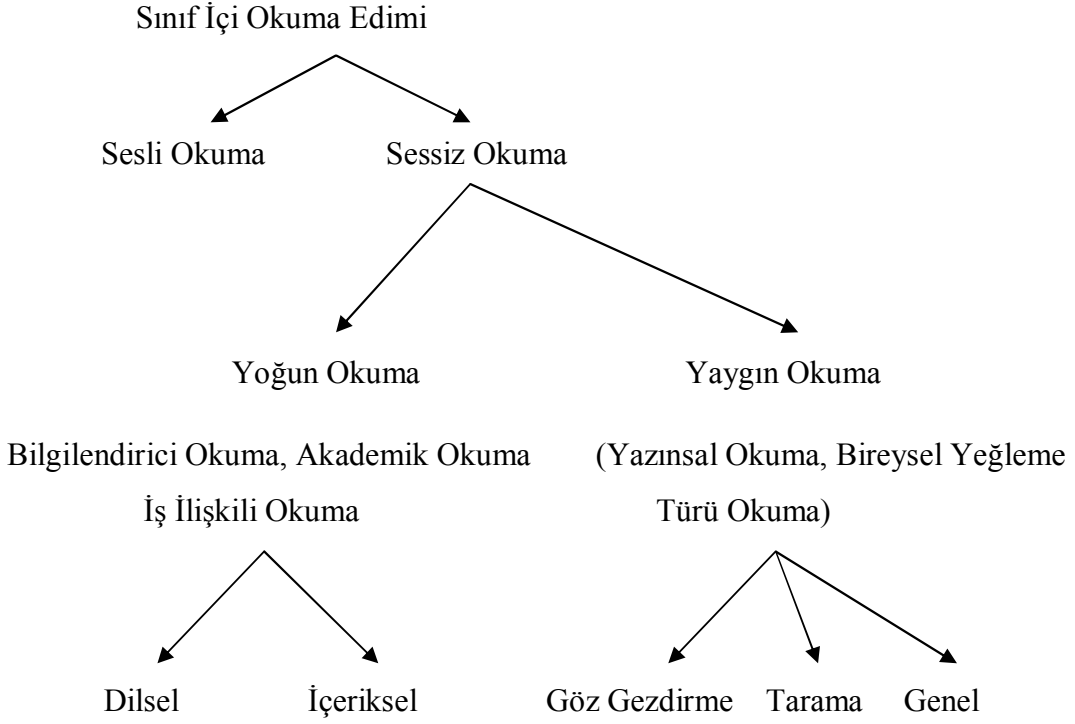
1. Metindeki yüzey anlamı ya da açık olan anlamı eksiksiz biçimde anlayarak
2. Metindeki mecazlı dili, duygusal tonu ve dolaylı anlatımı anlayarak
3. Okuma parçasındaki düşüncelerin birbiri ile ilişkisini ve bunların diğer paragraftakilerle bağlantısını anlayarak
4. Okuyucunun metin ile kendi dünya bilgisi ve deneyimlerini ilişkilendirerek gerçekleşmektedir (Aktaran: Aygüneş, 2007: 100).

Bu maddeler incelendiğinde, yoğun okumayla gerçekleşen bir okumada birey, okuduğu metni hem biçimsel hem de içerik olarak iyi bir şekilde özümseyebilmelidir.

2.1.2.4.4. Yaygın Okuma

Yaygın okuma, bir yazılı metnin ayrıntılı bir biçimde okunarak anlamlandırılması yerine metnin konusu, ana düşüncesi, iletisi gibi temel noktalarını anlamak için yapılan okuma türüdür (Ülper, 2010: 20). Yaygın okuma, metni detaylı anlamasının gerekli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Phillips yaygın okumadaki temel amacını; yazarın amacını, metnin konusunu ve ana düşüncesini anlamak ve okurun okuma amaçları doğrultusunda metne tepki göstermesini sağlamak olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Aygüneş, 2007: 100-101). Yaygın okuma, yoğun okumanın tam tersi olarak düşünülebilir. Çünkü yoğun okumada anlam kurmayı detaylandırmak için kısa metinlerden hareket edilirken yaygın okumada detaylı anlam kurma yerine metnin ana düşüncesinin, konusunun kavranabileceği uzun metinlerden hareket edilir.

Okuma türleri şekille şöyle gösterilebilir:



Şekil 2. Okuma türleri (Ülper, 2010: 21).

Yukarıdaki şekil incelendiği zaman sınıf içi okuma faaliyetlerinin sesli ve sessiz olmak üzere yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, sessiz okuma türünün sesli okuma türüne göre daha fazla alt başlıklara ayrıldığı görülmektedir. Çünkü sessiz okuma, okuduğunu anlama ve okuma hızı açısından amaca daha fazla hizmet eder. Bununla birlikte, sesli okuma becerileri kolay bir şekilde değerlendirilebilirken sessiz okuma becerilerinin değerlendirilmesi güçtür.

2.1.3. Okuduğunu Anlama

2.1.3.1. Anlama

“Anlama; görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanmasıdır. Böylece anlama, kişilerin öğrenim, eğitim deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir.” (Ruşen, 1995: 143). Türkçe programında anlama, dinleyip izleyerek anlama ve okuyarak anlama olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Dinleme ve okuma öğretiminde bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tanımlanır. Anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar vd., 1998: 19).

Anlamanın Aşamaları

Anlama faaliyeti üç aşamayı içermektedir;

- Anlamı bulma
- Anlamı kavrama
- Anlamı değerlendirme

Anlamı bulma: Anlamı bulma ve değerlendirme anlama aşamalarının temelidir.

Bu aşamanın basamakları:

- Kelimenin anlamını bulma
- Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

Anlamı kavrama: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı çevirme: Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmesidir.
- Anlamı yuvarlama: Anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması ifade etmesidir.
- Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme v.b. çalışmalardır.

Anlamı değerlendirme: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı analiz etme: Yazıda ileri sürülen düşünce ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma,
- Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 1997: 60).

Güneş'in (2000: 59), Fetitelson'dan (1976) aktardığına göre anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve

değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunana yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır. Bu nedenle, anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir. Söz konusu aşamalardan herhangi birinde eksiklik, anlamının tam olmasını engellemektedir. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli, sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir.

Holt'a (1999: 109) göre birey, herhangi bir konuyu aşağıdaki ölçütleri gerçekleştirebildiği oranda anlamış sayılmaktadır:

- Bir konuyu kendi sözcükleriyle ifade edebiliyorsa,
- Konuya ilişkin örnekler verebiliyorsa,
- Konuyu çeşitli biçim ve koşullarda fark edebiliyorsa,
- Konuya ilişkin olgu ya da fikirler arasında bağlantı kurabiliyorsa,
- Konudan çeşitli yollarla yararlanabiliyorsa,
- Konunun bazı sonuçlarını önceden kestirebiliyorsa,

Konuyu karşıt biçimiyle ifade edebiliyorsa anlama aktivitesi gerçekleşmiş demektir.

2.1.3.2. Okuma-Anlama İlişkisi

Okuma, yaşamımızı anlamlandıran, şekil veren ve farklı görüş açıları sunan önemli bir eylemdir (Güneyli, 2008: 82). Tam bir okuma etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için okunan metnin anlamlandırılması gerekir. "İki ayrı çaba gibi görünen 'okuma' ve 'anlama' aslında neden sonuç ilişkisiyle birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister." (Demirel 1995: 71). Okuma ve anlama eğitimi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek ve yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmek için yapılacak en önemli çalışmalardandır. Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin

gelişmesini sağlamaktadır. Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle, okuma ve dinleme öğretiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlama etkinlikleri, bir bakıma, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar, Oğuzkan, Sever: 1995: 49). Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda, anlamının ön plana çıktığını görmekteyiz. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir (Sabak, 2007: 20).

Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, anlamının da tam olarak sağlanması gerekir. Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Ayrıca okuma becerilerinin geliştirilmesi için de anlama düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bazı okuma tanımlarında, okumanın anlama olduğu özellikle vurgulanmaktadır. “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.” (Demirel, 1995: 65). Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez. “Günümüzde ise okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2003: 14).

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır.” (Akyol, 2006: 29). Gibson ve Levin okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlar. Önemli olan bilgidir. Harfleri tanıma, ses ve heceleri doğru telâffuz etme, bunları doğru bir şekilde birleştirip kelimeleri doğru okuma da önemlidir. Ancak başlı başına okumayı meydana getirmez. Okuma, anlama ve yorumlamayı kapsar (Gibson ve Levin 1975,

Akt. Tuncel 1992: 12). Gary ve Rogers da “Bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlamayı bilmektir” derler. Onlara göre yorum (Göğüş 1978: 72):

- Yazarın sözlerini, ileri sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- Yazarın doğrudan ifade ettiği düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- Anladığını, duyduğunu, davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek.

2.1.3.3. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, metnin ne anlama geldiğini bilmektir. Okuduğunu anlama, okumanın temel ilkelerinden birisidir. Çünkü okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir. Mesela İngilizce bilmeyen bir kişinin, İngilizce bir metni okuması gibi. Kişi metni okumuştur, ancak İngilizceyi bilmediği için okuduklarına bir anlam verememiştir. (Yılmaz ve Köksal, 2008: 51; Tok ve Kaya, 2007: 8). Okuma, okuduğunu anlama, bir beceridir. Kişilerde doğuştan okuyabilme potansiyeli vardır, ama bu potansiyel eğitimle gelişir. Bu sebeple de okuma gelişebilen, geliştirilebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu becerinin de iki temel bileşeni vardır. Bunlar da okuma hızı ve anlamadır.

Türkçe programında anlama, dinlediğini anlama ve okuduğunu anlama olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Dinleme ve okuma öğretiminde bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tanımlanır. Anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar vd., 1997). Okuma ile anlama arasında neden – sonuç ilişkisi vardır. Okumada temel hedef anlamadır. Okuduğunu anlama becerisi bakımından ilkokul öğrencilerinden, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini açıklamaları, olayın yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir (Tazebay, 1995).

Smith’e göre okuma, anlamaya dayalı yaratıcı bir etkinliktir ve anlama, okumanın bir sonucu değil, temelidir. Tahmin etme de okumanın özü ve anlamının birinci şartıdır. Bu durumda okuma etkinliğinin birbirine bağlı iki önemli özelliği anlama ve tahmin etmedir. Okuyucunun metinle ilgili sorular sorması tahmin etme,

sorulan bu sorulara uygun ve ilgili cevaplar bulması da anlamadır. Okuyucu, metni okurken kendine sorular sormazsa kafası karışır ve anlama gerçekleşmez. Çünkü aranan cevaplar metin içerisinde gizlidir. Bu soruların cevaplarını bulabiliyorsa metni anlayabilmektedir (Akt: Çakıcı, Altunay, 2006). F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmanın gerekli olduğunu söyler:

- Yazının konusunu (temasını) anlamak,
- Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
- Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
- Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
- Söz sanatlarını anlamak,
- Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Göğüş, 1983).

Metinlerin iletisini algılama eylemine okuduğunu anlama denilebilir. İletinin tam anlaşılması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir (Calfée ve Drum, 1986; Akt. Tazebay,1995).

- **Metnin yapısını çözümleme:** İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamanın ana yönlerinden birini oluşturur.
- **Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:** Her metin, bir kimseye bir konu hakkında bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmiş mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri iyi tanınması, iyi anlaması gerekir.
- **Metni eleştirme:** Okuma eylemi metni oluşturan kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşıdaki kişinin bazı fikirlerine katılma, bazı fikirlerine katılmama söz konusu olursa, okunulan metinde de yazarın bazı fikirlerine katılma bazı fikirlerine de katılmama söz konusudur. İşte okurun, okuduğu metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmediir.

Bir yazının kavranarak okunup anlaşılması isteniyorsa bazı yöntemlerden yararlanılması gerekir. Bu yöntemler (Demirel, 2003) şunlardır:

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
- Ana fikri araştırıp bulmak,
- Yardımcı fikirleri incelemek,
- Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.

Okunan metnin anlamlandırılması gerekmektedir. Bu yöntemler sayesinde okunan metin kavranmakta ve anlama gerçekleşmektedir (Ateş, 2008: 38; Çiftçi, 2007: 57; Sert, 2010: 21).

2.1.3.3.1. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı Ön Koşul Beceriler

Okuduğunu anlama becerilerini kolaylaştırıcı ön koşul becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırabiliriz:

- Başlık bulma,
- Kelimenin metindeki anlamını bulma,
- Olayın geçtiği yeri bulma,
- Olay kahramanlarının kayısını bulma: Bu becerinin alt koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Metne anlamca denk ifadeyi bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Öğrencilerin olay kahramanlarının sayısını bilmesi, görüldüğü gibi birçok alt becerinin kazanılmasında anahtar rolündedir.
- Metne anlamca denk ifadeyi bulma: Bu becerinin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “ Karşıt anlamdaki kelimeyi bulma, ana fikir bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma, metnin maksadını bulma”

becerileridir. Görüldüğü gibi metne anlamca denk ifadeyi bulmak, metni anlamada kullanılan pek çok alt beceriyi kazanmada, olmazsa olmaz değerlerden biridir.

- Karşıt anlamdaki kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Ana fikir bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olay kahramanlarının özelliklerini bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Karşıt anlamdaki kelimeleri bilmek de bir metni anlamak için önemli bir ön koşul durumudur.
- Ana fikir bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Yardımcı fiilleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma, olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir. Ana fikri anlamadan, bu alt becerileri kazanmak mümkün görünmemektedir.
- Gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “ Olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir.
- Yardımcı fiilleri bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Anlamını bozan kelimeyi bulma” becerisidir. Bir öğrencinin metindeki anlamı bozan kelimeleri bilmesi için metindeki yardımcı fikirleri anlaması gerekmektedir.
- 10. Eş anlamlı kelimeyi bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Metnin maksadını bulma” becerisidir. Bir öğrencinin metnin maksadını bilmesi için metindeki eş anlamlı kelimeleri bilmesi gerekmektedir.
- Olay kahramanlarının özelliklerini bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Olayın geçtiği zamanı bulma ve gerçek anlamını bulma” becerileridir.
- Olayın geçtiği zamanı bulma: Bu becerilerin ön koşulu olduğu diğer alt beceriler: “Gerçek anlamını bulma ve anlamı bozan kelimeyi bulma” becerileridir. Öğrencilerin kelimelerin anlamına yönelik ifadeleri bilmesi olayın zamanını bilmesi ile açıklanacak kadar güçlü görünmektedir.
- Gerçek anlamını bulma: Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Başlık bulma, kelimenin metindeki anlamını bulma, olayın geçtiği yeri bulma, olay kahramanlarının sayısını bulma, metne anlamca denk ifadeyi bulma, karşıt anlamdaki kelimeyi bulma, ana fikri bulma, gerçek anlamı dışında kullanılan

kelimeyi bulma, yardımcı fikirleri bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma ve olay kahramanlarının özelliklerini bulma, gerçek anlamını bulma, anlamı bozan kelimeyi bulma” becerileridir. Görüldüğü gibi, gerçek anlamını bulma becerisini kazanmak, metni kavramaya yönelik çok sayıda beceriyi öğrenmeye bağlıdır.

- **Metnin Maksadını Bulma:** Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Olayın geçtiği yeri bulma, metne anlamca denk ifadeyi bulma, eş anlamlı kelimeyi bulma” becerileridir.
- **Anlamı Bozan Kelimeyi Bulma:** Bu becerilerin kazanılması için gerekli alt beceriler: “Başlık bulma, metindeki anlamı bulma, olayın geçtiği yeri bulma, yardımcı fikirleri bulma ve olayın geçtiği zamanı bulma” becerileridir.
- Görüldüğü gibi, anlamı bozan kelimeyi bulma becerisini kazanmak için metni kavramaya yönelik, özellikle olay ve kelimelerin metindeki anlama becerilerini kazanmaya gerek vardır (Erginer 1998: 6; Sabak, 2007: 24).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili konularda alanyazın taraması yapılmış, yurt içinde yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler incelenmiş ve özetlenerek aktarılmıştır.

2.2.1. Hazırbulunuşluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erdoğan (2006) tarafından yapılan “Van Hiele Modeline Dayalı Öğretim Sürecinin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Yeni Geometri Konularına Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi” adlı araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında yer alan ve rasgele seçilen 4 grup oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Van Hiele’nin geometrik düşünme düzeylerine göre eğitim gören öğretmen adaylarının verilen eğitimle, hem geometrik düşünme düzeylerinin hem de matematik dersi yeni öğretim programındaki geometri konularına yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında geleneksel yöntemle eğitim gören öğretmen adaylarının, matematik dersi yeni öğretim programındaki geometri konularına yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri gelişirken, geometrik düşünme düzeylerinde gelişme görülmemiştir.

Polat (2007) tarafından yapılan “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazırbulunuşluğunun İncelenmesi” adlı araştırmada, betimsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi eğitimi alan 180, almayan 120, 5, 5.5 ve 6 yaş çocukları oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, okul öncesi eğitimi alma değişkeni ile çocukların matematik becerileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu çocuklar matematik becerilerinde okul öncesi eğitim almayanlara oranla daha yeterlidirler. Cinsiyet açısından çocukların matematik becerilerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Görmez (2007) tarafından ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluğu ve matematik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 8 ilköğretim okulundaki 207 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, okul olgunluğu istenilen düzeyde olan ve il/ilçe merkezlerine bağlı şehir ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinin; okul olgunluk düzeyleri yetersiz olan ve ilçe merkezlerine bağlı köy ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin matematik hazırbulunuşluk düzeylerinden daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

“Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim Okullarının ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri” adlı araştırmasında Atmaca (2007), genel tarama modeli kullanmıştır. Kullanılan anket formu 387 ilköğretim okulu müdürüne uygulanmıştır. Araştırmada, müdürlerin kişisel özelliklerini belirlemek için beş sorudan oluşan bir form; hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için yirmialtı sorudan oluşan dördümlü dereceleme likert ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, müdürler derslik dışı fiziksel alanların ve araç-gereçlerin yeni programlara göre hazırlanmasını “az” düzeyde gerçekleştirmişlerdir, müdürlerin derslik dışı fiziksel alanların ve araç-gereçlerin yeni programlara göre hazırlanmasına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermektedir, müdürler yeni programlara yönelik kendilerine verilen hizmetiçi eğitim etkinliklerini “az” düzeyde bulmuşlardır.

Aydemir (2008) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim matematik programının sayılar öğrenme alanı içeriğine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada model olarak, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2007–2008 eğitim öğretim yılında

Pamukkale Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 350 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim matematik dersi sayılar öğrenme alanı içeriğine ilişkin hazırbulunuşluklarının %59.7 düzeyinde olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının sayılar hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, mezun olunan okul türüne göre ise .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının sayılar içeriğine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile matematik öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak orta düzeyde; sınıf öğretmeni adaylarının sayılar içeriğine yönelik hazırbulunuşlukları ile matematik dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Saltaş (2008) tarafından yapılan araştırmada, coğrafi çevre farklılıklarının fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılının bahar yarısında Osmaniye ve Ardahan illerinin merkezlerinde ve Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde bulunan 4 resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Osmaniye ilinden 51, Ardahan ilinden 90 ve Kocaeli ilinden 72 öğrencinin katılımıyla uygulama yapılmıştır. Araştırma sonuçları SPSS istatistik programı ile analiz edilmiş ve seçilen coğrafi çevrelerin başarı testi sonuçlarında anlamlı bir farkın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anlamlı farkın zengin bitki ve hayvan türü barındıran Osmaniye ilinde bulunan okulun lehine olduğu belirlenmiştir. İller başarı puanlarına göre sıralandığında birinci sırayı Osmaniye ilinin, ikincim sırayı Gebze ilçesinin son sırayı ise Ardahan ilinin aldığı tespit edilmiştir.

“İlköğretim Okulları 1. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri” adlı araştırmada Çelenk (2008), betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin okul öncesi döneminden ilkokuma ve yazma öğretimine yönelik çok önemli deneyim ve birikimlerle okula başladıkları, okul öncesi dönemde alınan ana okulu eğitiminin öğrencilerin okuma ve yazmaya hazırlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yenilmez ve Kakmacı (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematikteki hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir merkezde yer alan ilköğretim okullarının 7. Sınıflarına devam eden öğrenciler arasından

rastlantısal olarak seçilen 700 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, 7. Sınıf öğrencilerinin matematikteki hazırbulunuşluk düzeyinin matematik başarısı, matematiğe olan ilgi ve matematiği başarmaya ilişkin inançlara göre farklılaştığı, cinsiyete göre ise farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 7. Sınıf matematik dersinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini arttırmaya yönelik bir program önerisi ve etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında on üçer öğrenci olmak üzere toplam 26 öğrenci ile Sakarya ili Hendek ilçesi Şehit Mahmut Bey İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; hazırbulunuşluk öğretim programı öğrencilerin matematik dersine yönelik başarılarını arttırmıştır, hazırbulunuşluk öğretim programı öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmıştır, hazırbulunuşluk öğretim programı öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygılarını azaltmıştır, hazırbulunuşluk öğretim programı öğrencilerin matematik dersine ilişkin psikomotor becerilerini arttırmıştır.

Salas (2010) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde on farklı lisans programının birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 555 öğretmen adayına, Fisher, King ve Tague (2001) tarafından geliştirilen “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (Self-Directed Learning Readiness Scale)” uygulanmıştır. Araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları saptanmış, birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında karşılaştırma yapılarak lisans eğitiminin kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Süer (2010) tarafından yapılan “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Kavramlar Bakımından Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Bu Kavramların Geliştirilmesi” adlı araştırmada, deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 2008-2009 eğitim- öğretim yılı II. dönem, İstanbul Bahçelievler Hürriyet İlköğretim Okulu 6-G sınıfı, toplam 51 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde uygulanmıştır. Uygulanan çalışmadan elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin kavramları öğrenme düzeyinde artış olduğu gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, coğrafi kavramların öğretiminde çeşitli

yöntem ve tekniklerin kullanılmasının bu yönde etkili ve verimli olduğunu ortaya koymuş ve çalışma istenen amaca ulaşmıştır.

2.2.2. Okuduğunu Anlama İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ünal (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. Sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve veriler 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kuşdemir (2007) tarafından yapılan“ÇokluZeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Uygulama, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı güz yarısında, Adana İli Seyhan ilçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet ilköğretim okulunun üç dersliğinde okuyan toplam 115 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, başarı testi ve tutum ölçeği sontest puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

“İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı tez çalışmasında Sabak (2007), betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırma, Gaziantep merkez ilçelerinde(Şehitkâmil, Şahinbey) bulunan ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 496 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri,yasadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu,

kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

“İlköğretim 2. Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı doktora çalışmasında Temizkan (2007), öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Evreni, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan sekizinci sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise bu öğrenciler içinden bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi açısından aralarında anlamlı ilişki bulunmayan 24’er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmaktadır. Bu iki öğrenci grubundan Altındağ ilçesi Nihat Başaklar İlköğretim Okulu 8/B sınıfı deney grubunu; Etimesgut ilçesi Nasrettin Hoca İlköğretim Okulu 8/A sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi başarı testi ortalama puanı 25,83 iken bu değer deney sonrasında 38,25 düzeyinde gerçekleşmiştir. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyi testine ait başarı puanları deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre okuma stratejileri, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkilidir.

Sallabaş (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programı’ndaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara toplu olarak, sosyoekonomik durumlarına ve cinsiyetlerine göre ulaşma

düzeylelerine bakılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Ateş (2008) tarafından yapılan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora çalışmasında, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Konya ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir.

Akar (2009) tarafından yapılan araştırmada, sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi incelenmiş olup, çalışmanın temel amacını, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada sesli ve sessiz okumadan hangisinin etkili olduğunun ortaya konması oluşturmaktadır. Bu amaçla, çalışmada kontrollü ön ve son test modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve başarı testi formlarından faydalanılmıştır. Veriler, Afyonkarahisar ilinde bulunan Atatürk İlköğretim ve Oruçoğlu İlköğretim okullarında 8. sınıfta okuyan 33 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sessiz okumanın anlama üzerinde etkisinin sesli okumaya göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Bahçeci (2009) tarafından yapılan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma (Gebze İlçesi Örneği)” adlı çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılının 2. yarısında Gebze Fevzi Çakmak İlköğretim Okulunun 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu dönemde 4 sınıf ve toplamda 134 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama başarı testinde deney grubunun öntestsontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ancak deney grubu ve kontrol grubunun son testlerinin karşılaştırılması sonucunda hiçbirinin arasında anlamlı olabilecek bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak seçilen yayın evlerinden belirlenen metinlerin okuma-anlama planlarının kullanılmasının, metin anlaşılma düzeyi açısından kendi kendine yapılan (sessiz okuma) okuma çalışmasının anlaşılma düzeyine göre olumlu bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Sert (2010) tarafından yapılan “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Konya-Akşehir ilçesi ile Osmaniye-Kadirli ilçesinde bulunan devlete bağlı ilköğretim okullarındaki 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlığı kitap okuma türleri betimsel değişkenleri ile dikkat düzeyleri, kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Özyılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrollü desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis İlköğretim Okulunda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; 7-B sınıfı (n=36) deney, 7-C sınıfı (n=33) kontrol grubu olmak üzere, toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri

öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Özyılmaz ve Alcı (2011) tarafından yapılan “İlköğretim 7 sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi” adlı araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yapılan çalışma, Hızır Reis ilköğretim Okulu’nda 7-B ve 7-C şubelerinde yürütülmüş olup; 7-B sınıfı(n=36) deney, 7-C sınıfı (n=33) kontrol grubu olmak üzere, toplam 69 öğrenciden oluşmaktadır.Araştırma sonucuna göre, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesine ilişkin açıklayıcı bilgiler yer almaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek okuduğunu anlama becerisine etki eden etmenleri belirlemektir. Bu genel amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki alt problemler üzerinde durulmuştur:

1. Cinsiyetle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
2. Yaşla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
3. Yaşadığı yerle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
4. Yaşadığı evdeki oda sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
5. Yaşadığı evin kaç katlı olmasıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
6. Kendine ait çalışma odasıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
7. Birleştirilmiş sınıfta okumayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
8. Ana sınıfına gitmeyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
9. Kitap okuma sıklığıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
10. Taşınmalı eğitim öğrencisi olmayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
11. 1-5. Sınıfta öğretmen değiştirme sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
12. Yararlandığı kitle iletişim aracının türüyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
13. Ailenin aylık geliriyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
14. Annenin eğitim durumuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?
15. Babanın eğitim durumuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel tarama metoduna dayalı olarak yapılmıştır. Bu modelde, araştırmaya konu olan, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaktadır. (Karasar, 2003: 77). Bu model doğrultusunda Elazığ iline bağlı 32 ilköğretim okulunda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaya hazır bulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde ve ilçelerdeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 5859'u kız 5733'ü erkek toplam 11592 7. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ il merkezi ve ilçelerdeki ilköğretim okullarından rastlantısal olarak seçilen 32 tane ilköğretim okulunda öğrenim gören 1150 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ile bu okullarda öğrenim gören 7. Sınıf öğrencileri tabloyla şöyle gösterilebilir:

Tablo 1. Uygulamanın Yapıldığı Okullar ve Öğrenci Sayıları

| No | Okulun Bulunduğu Yer | Okullar | Örnekleme Giren Öğrenci Sayısı |
|---------------|----------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Merkez | Atatürk İlköğretim Okulu | 32 |
| 2 | Merkez | Gümüşkavak İlköğretim Okulu | 30 |
| 3 | Merkez | Cumhuriyet İlköğretim Okulu | 33 |
| 4 | Merkez | Mezre İlköğretim Okulu | 31 |
| 5 | Merkez | İsmet Paşa İlköğretim Okulu | 33 |
| 6 | Merkez | Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu | 30 |
| 7 | Merkez | 60. Yıl İlköğretim Okulu | 34 |
| 8 | Merkez | Namık Kemal İlköğretim Okulu | 30 |
| 9 | Merkez | Dumlupınar İlköğretim Okulu | 80 |
| 10 | Merkez | Elazığ İlköğretim Okulu | 30 |
| 11 | Merkez | Yavuz Selim İlköğretim Okulu | 30 |
| 12 | Merkez | Bilgem Koleji İlköğretim Okulu | 30 |
| 13 | Merkez | Murat İlköğretim Okulu | 30 |
| 14 | Merkez | Koç İlköğretim Okulu | 30 |
| 15 | Palu | Yibo İlköğretim Okulu | 30 |
| 16 | Palu | Palu İlköğretim Okulu | 30 |
| 17 | Karakoçan | Başyurt İlköğretim Okulu | 36 |
| 18 | Karakoçan | Yibo İlköğretim Okulu | 30 |
| 19 | Karakoçan | Sarıcan İlköğretim Okulu | 30 |
| 20 | Karakoçan | Fatih İlköğretim Okulu | 30 |
| 21 | Karakoçan | Cengiz Topel İlköğretim Okulu | 35 |
| 22 | Karakoçan | Nuri Özeltin İlköğretim Okulu | 32 |
| 23 | Sivrice | Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Okulu | 38 |
| 24 | Sivrice | Atatürk İlköğretim Okulu | 32 |
| 25 | Sivrice | 75. Yıl İlköğretim Okulu | 33 |
| 26 | Kovancılar | Atatürk İlköğretim Okulu | 32 |
| 27 | Kovancılar | Kovancılar İlköğretim Okulu | 39 |
| 28 | Keban | Baraj İlköğretim Okulu | 30 |
| 29 | Arıcak | Alacakaya İlköğretim Okulu | 30 |
| 30 | Merkez | Cemal Gürsel İlköğretim Okulu | 30 |
| 31 | Merkez | Yıldız Bağları İlköğretim Okulu | 30 |
| 32 | Merkez | Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu | 30 |
| Toplam | | | 1150 |

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Öğrenci Tanıma Formu” ile “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”dir. Aşağıda ölçme araçlarının geliştirilmesi ayrı ayrı başlıklar altında verilmiştir.

3.3.1. Öğrenci Tanıma Formu

Araştırma kapsamında ulaşılabilen 7. sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla öğrenci tanıma formu geliştirilmiştir. Bu formda; öğrencilerin cinsiyeti, yaşları, yaşadığı yer, yaşadıkları evin kaç katlı oluşu, kendine ait çalışma odasının olup olmadığı, birleştirilmiş sınıfta eğitim görüp görmediği, ana sınıfına gitme durumu, kitap okuma sıklığı, taşınmalı olup olmadığı, 1-5. Sınıflarda kaç öğretmen değiştirdikleri, en çok hangi kitle iletişim aracından yararlandığı, ailesinin aylık geliri, anne ve baba eğitim durumları ile ilgili maddeler yer almıştır. Bu maddeler oluşturulurken öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyebileceği düşünüldüğünden öğrenci tanıma formuna konulmuştur. Form geliştirilirken kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş iki sınıf öğretmeni ile bir eğitim programcısına hazırlanan sorular gösterilmiştir. Uzman görüşlerine göre hazırlanan tüm bu maddeler araştırma için gerekli görülmüş ve öğrenci tanıma formuna konulmuştur. Form Ek-I’de verilmiştir.

3.3.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Okuduğunu anlama testi, uzman görüşü alınarak hazırlanmış olup 25 sorudan oluşmaktadır. Daha sonra, Okuduğunu Anlama Testi’nin ön uygulaması Elazığ il merkezinde bulunan Dumlupınar İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 80 7. Sınıf öğrencisine uygulandı. Bu uygulama sonucunda başarı testinin geçerlilik ve güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) değeri .90 olarak bulundu. Geçerlilik ve güvenirlik katsayısı .80’ den yüksek olduğu için başarı testi geçerli ve güvenilir. Pilot çalışmadan sonra bazı maddelerdeki hatalar düzeltilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi'nin konu dağılımı ise şöyledir:

| Konular | Soru sayısı |
|-------------------------|--------------------|
| Sözcükte Anlam | 8 |
| Cümlede Anlam | 8 |
| Paragrafta Anlam | 9 |

Paragrafta anlam konusunda diğerlerinden bir soru daha fazla sorulması, paragrafın cümlede ve sözcükte anlam konularını içermesiyle açıklanabilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli verilerin sağlanması amacıyla Enstitü aracılığı ile valilikten öğrenci tanıma formu ve okuduğunu anlama başarı testini uygulama izni alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda uygulama yapılacak okullara gidilerek yönetici ve 7. Sınıf Türkçe öğretmenleri ile görüşülüp uygulama yapmak için gün tayin edilmiştir. Uygulama yapılacak sınıflara girilerek, öğrenciler neler yapacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Öğrenci tanıma formu doldurulmak üzere öğrencilere dağıtılmıştır. Verilerin uygulanması ve toplanması aşamasında her hangi olumsuz tutumla karşılaşılmamıştır. Ancak öğrenci tanıma formunda bazı maddeler birkaç öğrenci tarafından eksik doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Çözülmesi

Araştırmada toplanan anket cevapları SPSS 15.0for Windows yazılımı kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Analiz yöntemleri olarak araştırmada kullanılan değişkenlerle öğrencilerin net sayıları arasında fark testleri Varyans analizi ve t-testi ile yapılmıştır.

Bağımsız Gruplar t testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir. Bu testin yapılabilmesi için karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ve bu gruplardan elde edilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması gerekmektedir. Bağımsız gruplar t-testinin test istatistiği gruplar arası varyansın eşit olup olmamasına göre farklılık göstereceğinden t-testi yapılmadan önce grupların varyanslarının eşitliği test edilmelidir. Grupların varyanslarının eşit olup olmadığını test

etmek için Levene testinden yararlanılır (Büyüköztürk, 2011). İki den fazla grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemine Tek Yönlü Varyans Analizi denir. Bu testin de yapılabilmesi için karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ve bu gruplardan elde edilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması gerekmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ile araştırmaya ait alt problemlere dayalı bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tek tek analiz edilerek yorumlanmıştır.

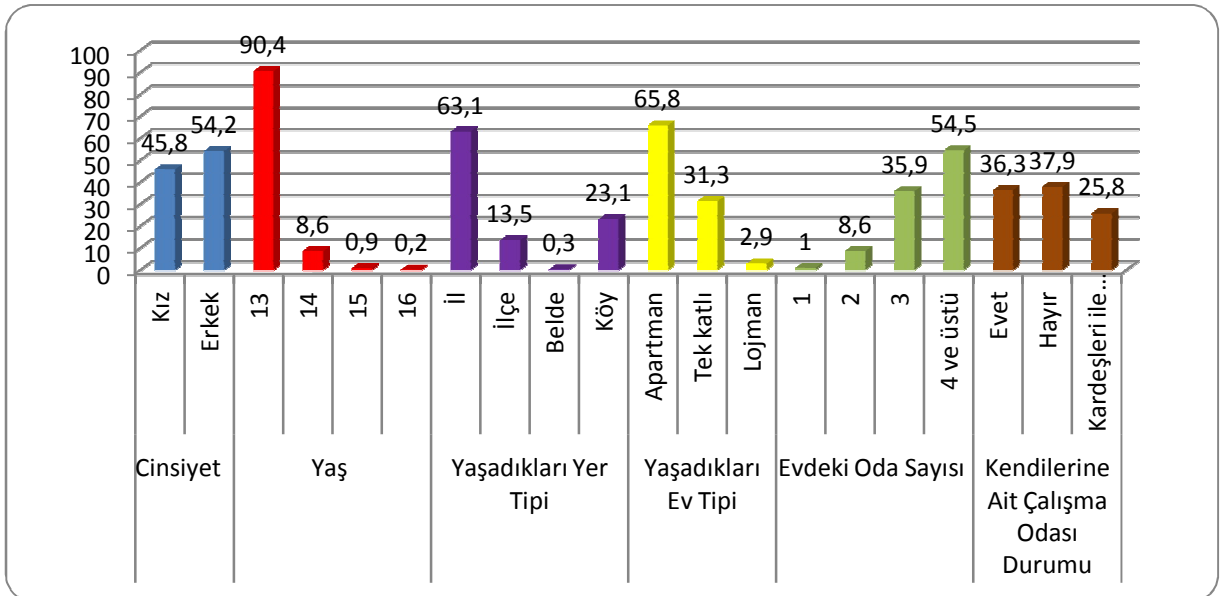
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri İle İlgili Bulgular

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bulgular Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Veriler

| | | Frekans | % |
|---|----------------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | Kız | 532 | 45,8 |
| | Erkek | 630 | 54,2 |
| | Toplam | 1162 | 100,0 |
| Yaş | 13 | 1044 | 90,4 |
| | 14 | 99 | 8,6 |
| | 15 | 10 | ,9 |
| | 16 | 2 | ,2 |
| | Toplam | 1155 | 100,0 |
| Yaşadıkları Yer Tipi | İl | 726 | 63,1 |
| | İlçe | 155 | 13,5 |
| | Belde | 3 | ,3 |
| | Köy | 266 | 23,1 |
| | Toplam | 1150 | 100,0 |
| Yaşadıkları Ev Tipi | Apartman | 759 | 65,8 |
| | Tek katlı | 361 | 31,3 |
| | Lojman | 33 | 2,9 |
| | Toplam | 1153 | 100,0 |
| Evdeki Oda Sayısı | 1 | 12 | 1,0 |
| | 2 | 99 | 8,6 |
| | 3 | 413 | 35,9 |
| | 4 ve üstü | 628 | 54,5 |
| | Toplam | 1152 | 100,0 |
| Kendilerine Ait Çalışma Odası Durumu | Evet | 417 | 36,3 |
| | Hayır | 436 | 37,9 |
| | Kardeşleri ile paylaşmakta | 297 | 25,8 |
| | Toplam | 1150 | 100,0 |

Katılımcı öğrencilerin %54,2'si erkek ve %45,8'i kızdır. 13 yaş, en fazla çoğunluğa sahip yaş grubudur. Ardından 14 yaş grubu da %8,6'dır. 15 ve 16 yaş grupları çoğunluğu %1'in altındadır. Öğrencilerin yarıdan fazla çoğunluğu ilde yaşamaktadır. Köylerde yaşayanlar ikinci büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. İlçelerde yaşayanlar %13,5 oranında iken beldelerde yaşayanlar %0,3'tür. Katılımcı öğrencilerin yaşadıkları ev tiplerinden apartman, %65,8 çoğunluktadır. Tek katlı evlerde yaşayanlar %31,3 oranında ve lojmanda yaşayanlar %2,9 çoğunluktadır. 4 ve daha fazla evlerinde oda bulunan öğrenciler %54,5 çoğunluktadır. Üç, iki ve bir odası olanlar orantılı bir şekilde azalmaktadır.

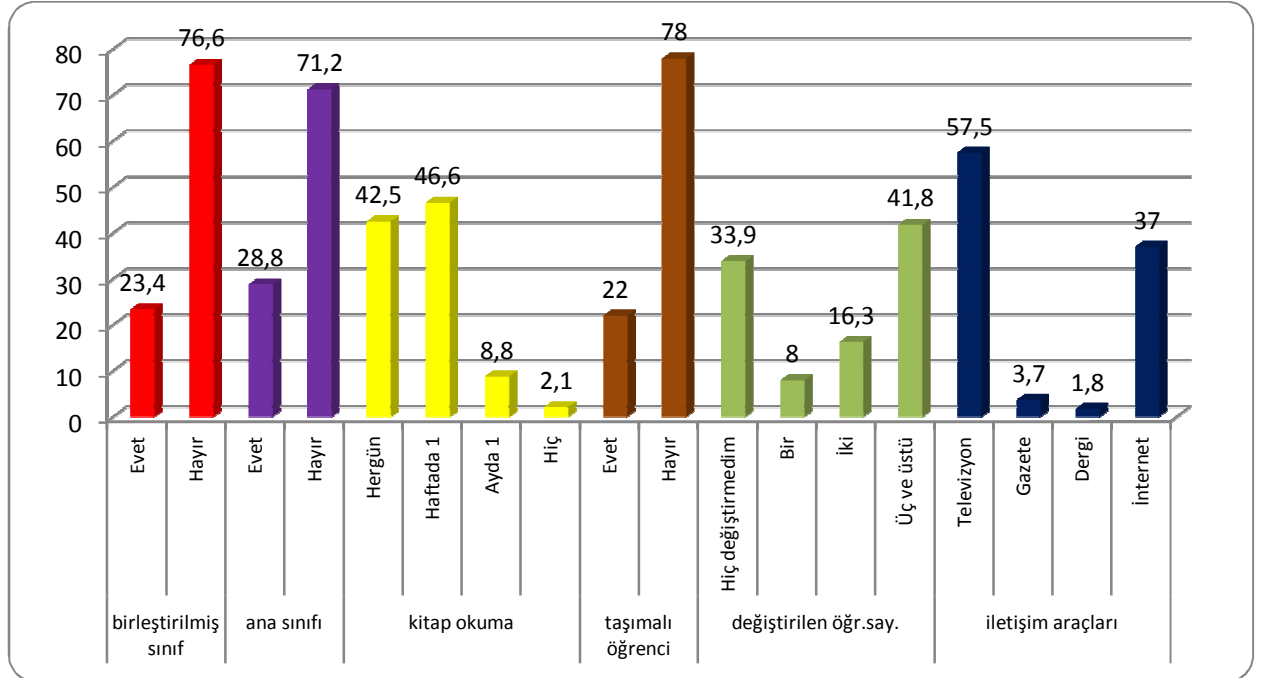


Şekil 3: Demografik özellikler

Tablo 3. Çalışma Grubuyla İlgili Bilgiler

| | | Frekans | % |
|---|-------------------|---------|-------|
| İlköğretim 1 – 5. Sınıflarını Birleştirilmiş Sınıfta Okuma Durumu | Evet | 267 | 23,4 |
| | Hayır | 875 | 76,6 |
| | Toplam | 1142 | 100,0 |
| Ana Sınıfına Gitme Durumu | Evet | 334 | 28,8 |
| | Hayır | 826 | 71,2 |
| | Toplam | 1160 | 100,0 |
| Kitap Okuma Sıklıkları | Her gün | 491 | 42,5 |
| | Haftada 1 | 538 | 46,6 |
| | Ayda 1 | 101 | 8,8 |
| | Hiç | 24 | 2,1 |
| | Toplam | 1154 | 100,0 |
| Taşımali Öğrenci Olma Durumu | Evet | 249 | 22,0 |
| | Hayır | 885 | 78,0 |
| | Toplam | 1134 | 100,0 |
| 1 – 5 Sınıflarda değiştirdikleri Öğretmen Sayısı | Hiç değiştirmedim | 392 | 33,9 |
| | Bir | 93 | 8,0 |
| | İki | 189 | 16,3 |
| | Üç ve üstü | 484 | 41,8 |
| | Toplam | 1158 | 100,0 |
| İletişim Araçlarından Yararlanma Durumu | Televizyon | 661 | 57,5 |
| | Gazete | 42 | 3,7 |
| | Dergi | 21 | 1,8 |
| | İnternet | 425 | 37,0 |
| | Toplam | 1149 | 100,0 |

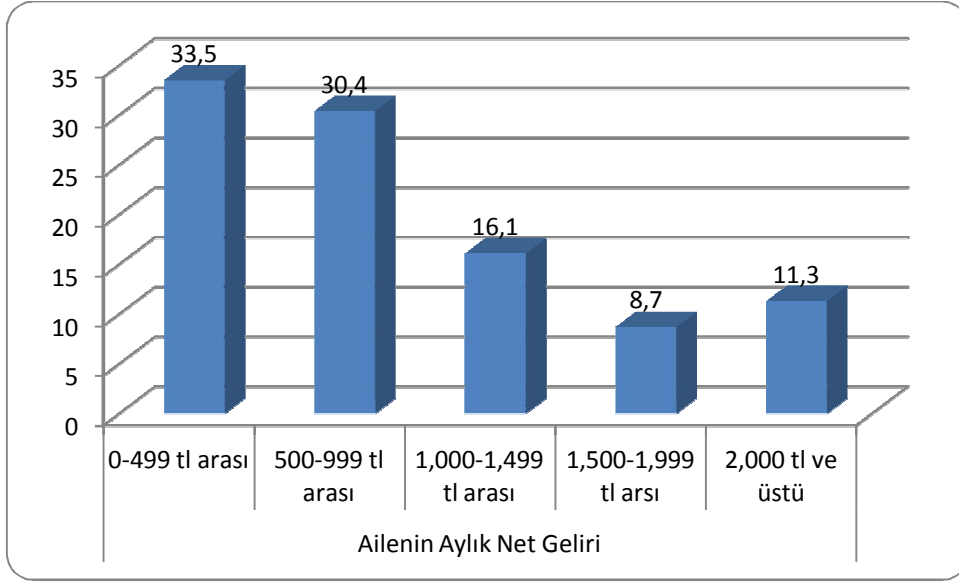
İlköğretim 1- 5. Sınıfları birleştirilmiş sınıflarda okumayanlar, bu şekilde okuyanlardan %53,2 oranda daha fazladır. Ana sınıfına gitmeyenler de gidenlerden %42,4 oranda daha fazladır. Taşımali öğrenci olmayanlar da taşımali öğrenci olanlardan %56 oranında daha fazladır. Katılımcı öğrenciler %46,6 oranında haftada bir kitap okumaktadır. Her gün kitap okuyanlar %42,5 oranındadır. Ayda bir kitap okuyanlar %8,8 oranında iken hiç okumayanlar %2,1 oranındadır. İlköğretim 1- 5 sınıflarda üç ve daha fazla öğretmen değiştirenler %41,8 ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Hiç değiştirmeyenler de %33,9 oranla ikinci olarak en fazladır. İki öğretmen değiştirenlerin oranı %16,3 ve bir öğretmen değiştirenlerin oranı %8'dir. Katılımcı öğrenciler en fazla oranda televizyondan yararlanmaktadır. İnternette faydalananların oranı %37'dir. Gazete ve dergilerden faydalananlar %4'ün altında çoğunluğa sahiptir ve en az faydalanan iletişim araçlarıdır.



Şekil 4: Katılımcılar ile İlgili Bilgiler

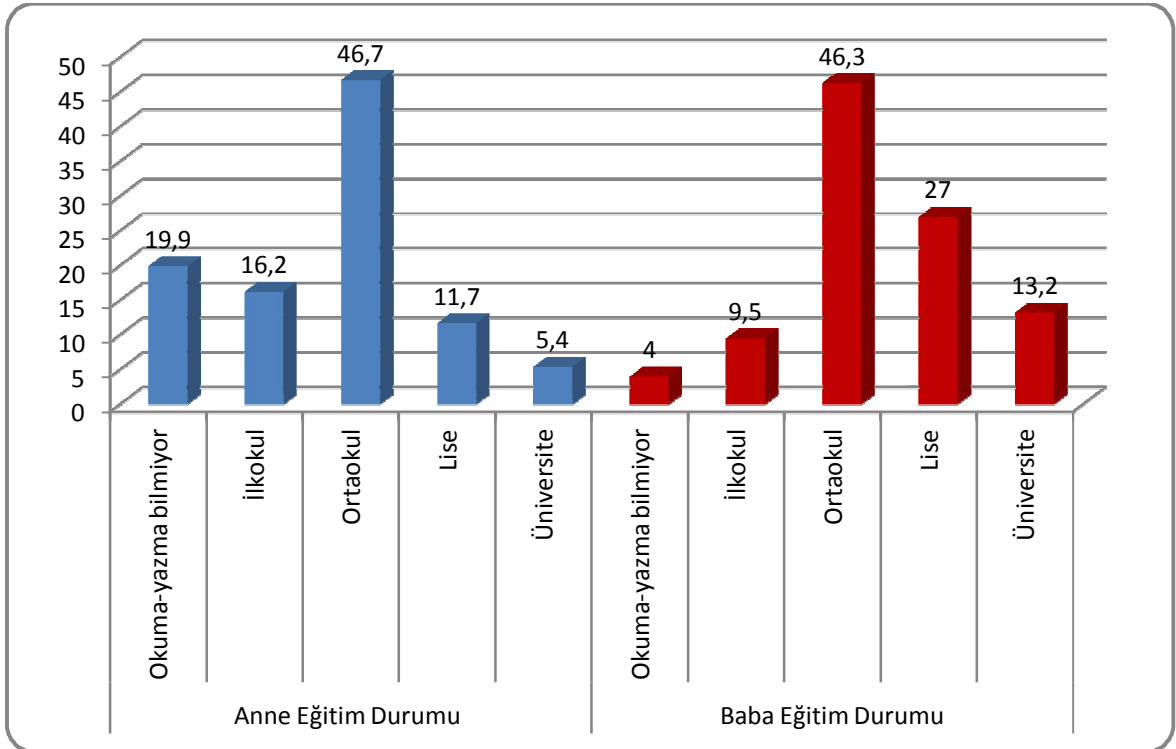
Tablo 4.Katılımcıların Aileleri ile İlgili Bilgiler

| | | Frekans | % |
|--------------------------|----------------------|---------|-------|
| Ailenin Aylık Net Geliri | 0-499 TL arası | 358 | 33,5 |
| | 500-999 TL arası | 325 | 30,4 |
| | 1,000-1,499 TL arası | 172 | 16,1 |
| | 1,500-1,999 TL arası | 93 | 8,7 |
| | 2,000 TL ve üstü | 121 | 11,3 |
| | Toplam | 1069 | 100,0 |
| Anne Eğitim Durumu | Okuma-yazma bilmiyor | 230 | 19,9 |
| | İlkokul | 187 | 16,2 |
| | Ortaokul | 539 | 46,7 |
| | Lise | 135 | 11,7 |
| | Üniversite | 62 | 5,4 |
| | Toplam | 1153 | 100,0 |
| Baba Eğitim Durumu | Okuma-yazma bilmiyor | 46 | 4,0 |
| | İlkokul | 109 | 9,5 |
| | Ortaokul | 531 | 46,3 |
| | Lise | 310 | 27,0 |
| | Üniversite | 151 | 13,2 |
| | Toplam | 1147 | 100,0 |



Şekil 5: Ailelerin Gelir Durumu

0 – 499 tl aylık net gelire sahip aileler %33,5 çoğunluktadır. Gelir durumu arttıkça o gelir grubuna sahip öğrenci sayısı azalmaktadır. Yalnızca 2000 tl ve üzeri gelir grubunun oranı bir altı olan 1500 – 1999 tl gelir grubundan daha fazladır.



Şekil 6: Anne ve Babanın Eğitim Durumu

Katılımcı öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları paralellik göstermektedir. Hem anne, hem babaların eğitim düzeyi en fazla ve birbirine çok yakın oranlarda ortaokuldur. Lise okuma yazma bilmeyenler babalarda en az, annelerde ise ikinci en fazla çoğunluktadır. Lise düzeyi babalarda ikinci en fazla orandadır. Üniversite mezunu babaların oranı %13,2 iken üniversite mezunu annelerin oranı en az orandadır ve %5,4'tür.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“*Cinsiyete okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?*” alt probleminin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.Cinsiyete Göre Net Sayısı Ortalamaları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | t | Sd | p |
|------------|-----------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Net Sayısı | Kız | 532 | 14,05 | 4,52 | 5,971 | 1153,018 | ,000 |
| | Erkek | 630 | 12,39 | 4,95 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun cinsiyette kız olmaya göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 5.971$, $p < .05$). Buna göre; kızların net sayısı ortalaması (14,05), erkeklerin net sayısı ortalamasından (12,39) büyük bulunmuştur. *Cinsiyetin* okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yaşla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tel yönlü anovatesti kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde yaşa göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anovatesti ile değerlendirilerek tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Yaş | KT | SD | OKT | F | p |
|---------------|----------|------|-------|--------|------|
| Gruplar arası | 733,08 | 2 | 366,5 | | |
| Grup içi | 26256,79 | 1152 | 22,7 | 16,082 | ,000 |
| <i>Toplam</i> | 26989,87 | 1154 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun yaş durumu büyük olana göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 16.082$, $p < .05$). Buna göre; 13 yaşındaki öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,41), 14 yaşındaki öğrencilerin net sayısı ortalamasından (10,61) ve 15 yaşındaki öğrencilerin net sayısı ortalamasından (11,66) büyük bulunmuştur. *Yaş durumu* öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir. Yaş arttıkça okuduğunu anlama düzeyi azalmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yaşadığı yerle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde yaşadığı yere göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yaşadığı Yere Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Yaşadığı Yer | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------|---------|------|-------|------|------|
| Gruplar arası | 2295,5 | 2 | 765,1 | 35,6 | ,000 |
| Grup içi | 24601,0 | 1146 | 21,4 | | |
| Toplam | 26896,5 | 1148 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun ikamet yeri il olana göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 35.6$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; ilde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalaması (14,21), ilçede yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (11,82) ve köyde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (11,06) büyük bulunmuştur. *Yaşadığı yer* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu söylenebilir. İlde yaşama okuduğunu anlama düzeyi açısından ilçe ve köyde yaşamadan daha avantajlıdır denilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yaşadığı evdeki oda sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde yaşadığı evdeki oda sayısına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Evdeki Oda Sayısına Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Oda Sayısı | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------|----------|------|-------|-------|------|
| Gruplar arası | 261,89 | 3 | 87,29 | 3,792 | ,010 |
| Grup içi | 26426,60 | 1148 | 23,02 | | |
| Toplam | 26688,49 | 1151 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Evdeki oda adedinin sayısındaki artışa göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 3.792$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukey çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; dört odalı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,48) ve üç odalı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalaması (12,84), tek odalı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (10,08) büyük bulunmuştur. *Yaşanılan evin oda sayısı* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir denilebilir. Üç ve dört odalı evlerde yaşayan öğrenciler anlama düzeyi açısından tek odalı evde yaşayanlara göre daha avantajlıdır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yaşadığı evin kaç katlı olduğuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde yaşadığı evin kaç katlı olduğuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Yaşadığı Evin Kaç Katlı Olduğuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Kaç Katlı | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------|---------|------|-------|-------|------|
| Gruplar arası | 1308,9 | 2 | 654,4 | 29,48 | ,000 |
| Grup içi | 25528,8 | 1150 | 22,1 | | |
| Toplam | 26837,7 | 1152 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun İkamet edilen evin durumunun apartman olanagöre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 29.48$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; apartmanda yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,9), tek katlı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (11,63) büyük bulunmuştur. *Yaşanılan evin durumu* öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu söylenebilir. Apartmanda yaşayan öğrenciler anlama düzeyi açısından tek katlı evde yaşayanlara göre daha avantajlıdır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Kendine ait çalışma odasıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde yaşadığı evde kendine ait çalışma odasının olup olmadığına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Evde çalışma odası varlığına göre net sayısı ortalamaları

| Çalışma Odası | KT | SD | OKT | F | P |
|---------------|---------|------|--------|------|------|
| Gruplar arası | 1434,4 | 2 | 717,22 | | |
| Grup içi | 25251,2 | 1147 | 22,01 | 32,5 | ,000 |
| Toplam | 26685,7 | 1149 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Evde çalışma odası varlığı olanagöre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur($f = 32.5$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; çalışma odası olan öğrencilerin net sayısı ortalaması (14,23) ve kardeşi ile birlikte çalışma odasını paylaşan öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,65), çalışma odası olmayan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (11,73) büyük bulunmuştur. *Yaşanılan evde çalışma odası olma durumu* öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kardeşiyle paylaşsın ya da sadece kendine ait olsun evde çalışma odası olan öğrenciler anlama düzeyi açısından çalışma odası hiç olmayanlara göre daha avantajlıdır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Birleştirilmiş sınıfta okumayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde birleştirilmiş sınıfta eğitim görüp görmediğine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Alma Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| | Birleştirilmiş sınıfta okuma | N | \bar{X} | Ss | t | Sd | p |
|------------|------------------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Net Sayısı | Evet | 267 | 11,58 | 4,70 | 6,237 | 1140 | ,000 |
| | Hayır | 875 | 13,65 | 4,78 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun birleştirilmiş sınıfta okumayana göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 6.237, p < .05$). Buna göre; birleştirilmiş sınıfta eğitim almayan öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,65), birleştirilmiş sınıfta eğitim alanların net sayısı ortalamasından (11,58) büyük bulunmuştur. *Birleştirilmiş sınıfta eğitim alma okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu* söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“*Ana sınıfına gitmeyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?*” alt probleminin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde anasınıfına gitme durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.Anasınıfına Gitme Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| | Ana sınıfına gitme | N | \bar{X} | Ss | T | SD | P |
|------------|--------------------|-----|-----------|------|-------|---------|------|
| Net Sayısı | Gitmiş | 334 | 14,26 | 5,22 | 4,788 | 552,789 | ,000 |
| | Gitmemiş | 826 | 12,69 | 4,60 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Ana sınıfına gidenlere göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 5.22, p < .05$). Buna göre; anasınıfına giden öğrencilerin net sayısı ortalaması (14,26), anasınıfına gitmeyen öğrencilerin net sayısı ortalamasından (12,69) büyük bulunmuştur. *Anasınıfına gitme* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkindir denilebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“*Kitap okuma sıklığıyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?*” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Kitap Okuma Sıklığına Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Kitap Okuma Sıklığı | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------------|-----------|-----------|------------|----------|----------|
| Gruplar arası | 154,9 | 3 | 51,6 | 2,22 | ,049 |
| Grup içi | 26670,6 | 1150 | 23,1 | | |
| Toplam | 26825,5 | 1153 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Kitap okuma sıklığının artışına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 2.22$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; her gün kitap okuyan öğrencilerin net sayısı ortalaması (13,54), haftada bir kitap okuyan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (12,77) büyük bulunmuştur. *Kitap okuma sıklığı* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir denilebilir. Her gün kitap okuyan öğrencilerin anlama düzeyi açısından daha az kitap okuyanlara göre daha avantajlıdır.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“*Taşınmalı eğitim öğrencisi olmayla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?*” alt probleminin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde taşınmalı öğrenci olma durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Taşınmalı Öğrenci Olma Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| | Taşınmalı Öğrenci Olma | N | \bar{X} | Ss | T | SD | P |
|------------|-------------------------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Net Sayısı | Evet | 249 | 12,31 | 5,06 | 2,945 | 1132 | ,003 |
| | Hayır | 885 | 13,32 | 4,71 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Taşınmalı öğrenci olmayana göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($t = 2.945$, $p < .05$). Buna göre; taşınmalı öğrenci olmayanların net sayısı ortalaması (13,32), taşınmalı öğrenci olanların net sayısı ortalamasından (12,31) büyük bulunmuştur. *Taşınmalı öğrenci olma* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.

On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“1-5. Sınıfta öğretmen değiştirme sayısı ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde 1-5. Sınıfta öğretmen değiştirme durumlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi ile değerlendirilerek tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Değiştirme Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| | Öğretmen Değiştirme | N | \bar{X} | Ss | T | SD | P |
|------------|----------------------------|----------|-----------------------------|-----------|----------|-----------|----------|
| Net Sayısı | Değiştirmemiş | 392 | 14,21 | 4,41 | 1,596 | 126,545 | ,113 |
| | Bir kez değiştirmiş | 93 | 13,29 | 5,10 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun öğretmen değiştirmeye göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmamıştır ($t = 1.596$, $p < .05$). Buna göre; öğretmen değiştirenlerin net sayısı ortalaması (13,29), öğretmen değiştirmeyenlerin net ortalamasına (12,30) eşit bulunmuştur. *Öğretmen değiştirme* öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeyi bakımından ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken değildir denilebilir.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Yararlandığı kitle iletişi aracının türüyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde kullandığı kitle iletişim araçlarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kullanılan Bilgi Araçlarına Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Kaynak | KT | SD | OKT | F | P |
|---------------|----------|------|------|------|-----|
| Gruplar arası | 130,53 | 3 | 43,5 | 1,87 | ,13 |
| Grup içi | 26623,01 | 1145 | 23,2 | | |
| Toplam | 26753,54 | 1148 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Kullanılan bilgi araçlarının kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($f = 1.87$, $p > .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; kullanılan bilgi araçlarından dergiyi kullananların net ortalaması (13,3), interneti kullananların net ortalaması (13,07), gazete kullananların net ortalaması (11,47) ve televizyonu kullananların net ortalaması (13,27) olarak görülmüştür. Sonuç olarak, kitle iletişim araçlarının öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Ailenin aylık geliriyle okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde kullandığı ailelerin aylık gelirine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Aylık Gelire Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Kaynak | KT | SD | OKT | F | P |
|---------------|--------|------|-------|-------|------|
| Gruplar arası | 1692,8 | 4 | 423,2 | 19,27 | ,000 |
| Grup içi | 23360 | 1064 | 21,9 | | |
| Toplam | 25053 | 1068 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Aylık gelir artışına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 19.27$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukey çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; gelir grubu 0-499 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalaması (11,8) ve gelir grubu 500-999 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalaması (12,9) , gelir grubu 1000-1499 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (14,2), gelir grubu 1500-1999 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (14,9) , gelir grubu 2000 ve üzeri olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (15,3), küçük bulunmuştur. *Ailenin aylık gelir durumu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etken olduğu* söylenebilir. Gelir grubu 1000 TL ‘nin üzerinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından gelir grubu 0-1000 TL arası öğrencilere göre daha iyidir. Gelir düzeyinin artması net sayısında artışa neden olmuştur.

On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Annenin eğitim durumuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde kullandığı anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.Anne Eğitim Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Anne Eğitim | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------|----------|------|--------|------|------|
| Gruplar arası | 2375,06 | 4 | 593,76 | 27,6 | ,000 |
| Grup içi | 24636,06 | 1148 | 21,46 | | |
| Toplam | 27011,13 | 1152 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Anne eğitim durumunun artmasına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur($f = 27.6$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin net sayısı ortalaması (11,39), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (12,90), annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (13,13), annesi lise mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (14,34), annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (18,00) küçük bulunmuştur. Sonuç olarak, anne eğitim durumu öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir denilebilir.

On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

“Babanın eğitim durumuyla okuduğunu anlama arasında bir ilişki var mıdır?” alt probleminin test edilmesinde tek yönlü anova testi kullanılmıştır. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farkın olup olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü anova testi ile değerlendirilerek tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Baba Eğitim Durumuna Göre Net Sayısı Ortalamaları

| Baba Eğitim | KT | SD | OKT | F | P |
|----------------------|---------|------|--------|------|------|
| Gruplar arası | 2734,0 | 4 | 683,52 | 32,5 | ,000 |
| Grup içi | 23964,3 | 1142 | 20,98 | | |
| Toplam | 26698,4 | 1146 | | | |

Öğrencilerin Başarı testinden aldıkları puanların ortalaması Tek Yönlü Anova testi analizi ile karşılaştırılmış ve sonucun Baba eğitim durumunun artmasına göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($f = 32.5$, $p < .05$). Farklılığın kaynağı Tukay çoklu karşılaştırma testleriyle tespit edilmiştir. Buna göre; babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin net sayısı ortalaması (10,54), babası lise mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (13,99), babası üniversite mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından (16,41) küçük bulunmuştur. Sonuç olarak, baba eğitim durumu öğrencilerin okuduğunu anlama hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir denilebilir

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Katılımcı öğrencilerin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır ve bu öğrenciler içinde 13 yaş grubu sayıca üstündür, daha sonra 14, 15, 16 yaş grubu öğrenciler gelmektedir. Öğrencilerin yarıdan fazla çoğunluğu ilde yaşamaktadır. Köylerde yaşayanlar ikinci büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. İlçelerde yaşayanlar %13,5 oranında iken beldelerde yaşayanlar %0,3'tür. Katılımcı öğrencilerin yaşadıkları ev tiplerinden apartman, çoğunluktadır. Tek katlı evlerde yaşayanlar ikinci sırada ve lojmanda yaşayanlar %2,9 oranla en sonda yer almaktadır.4 ve daha fazla evlerinde oda bulunan öğrenciler çoğunluktadır. Üç, iki ve bir odası olanlar orantılı bir şekilde azalmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %37,9'unun kendilerine ait çalışma odası yoktur. Kendilerine ait çalışma odası olanlar %36,3 oranı ile buna çok yakındır ve ikinci büyük çoğunluktadır. Kardeşleri ile paylaşanlar ise geri kalan %25,82lik çoğunluğu oluşturmaktadır. İlköğretim 1-5. Sınıfları birleştirilmiş sınıflarda okumayanlar, bu şekilde okuyanlardan daha fazladır. Ana sınıfına gitmeyenler de gidenlerden oran olarak daha fazladır. Taşınmalı öğrenci olmayanlar da taşınmalı öğrenci olanlardan daha fazladır. Katılımcı öğrenciler, haftada bir, her gün, ayda bir, hiç şeklinde sıralanan kitap okuma sıklığına sahiptirler. İlköğretim 1-5. Sınıflarda öğretmen değiştirme kıstasında üç ve daha fazla değiştirenler sayıca birinci sırayı almaktadır. Hiç değiştirmeyenler ikinci, iki öğretmen değiştirenler üç ve bir öğretmen değiştirenler dördüncü sırada almaktadır. Katılımcı 7. Sınıf öğrencilerinin en çok yararlandığı iletişim aracı televizyon, internet, gazete ve dergiler olarak sıralanmaktadır. Öğrencilerin aile gelirleri incelendiğinde büyük kısmını 0-499 TL grubunda ki öğrenciler oluşturmaktadır. Gelir durumunda ki artış o grup içindeki öğrenci sayısını azaltmakta yalnız 2000 TL ve üzeri gelir grubunun oranı bir altı olan 1500-1999 TL gelir grubundan fazladır. Anne ve babaların eğitim durumları paralellik göstermektedir. Eğitim durumları içerisinde en fazla sayıya sahip grup ortaokul grubudur. Babalarda okuma yazma grubu en az grup, annelerde ise bu

grup ikinci en fazla çoğunluktadır. Babalarda en fazla ikinci grup ise lise düzeyidir. Üniversite mezunu babaların oranı, üniversite mezunu annelerin yaklaşık üç katıdır.

Öğrencilerin doldurdıkları başarı testi ve öğrenci tanıma formları analiz edildiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cinsiyete göre okuduğunu anlama başarı testi incelendiğinde kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Birleştirilmiş sınıfta okuyup okumama değişkenine göre okuduğunu anlama başarı testinde birleştirilmiş sınıfta okumayanların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Birleştirilmiş sınıfta eğitim alma ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Ana sınıfına gitme değişkenine göre, ana sınıfına gidenler yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. Ana sınıfına gitme ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Taşınmalı öğrenci olma değişkenine göre yapılan değerlendirmede taşınmalı olmayan yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. Taşınmalı öğrenci olma durumu ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Öğretmen değiştirme değişkenine göre veriler incelendiğinde, öğretmen değiştirmeyen öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmen değiştirme okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Yaş değişkenine göre öğrencilerin verileri incelendiğinde yaşı küçük olan yönünden anlamlı fark bulunmuştur. Yaş arttıkça okuduğunu anlama düzeyi azalmaktadır. Yaş durumu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- İkamet yeri değişkenine göre il merkezinde yaşayanlar yönünden anlamlı bir fark bulunmuştur. İkamet yeri öğrencilerin okuduğunu anlama yönünden ayırıcı ve fark yaratan bir etkidir.
- İkamet edilen evin değişkenine göre, apartmanda yaşayan yönünden anlamlı fark bulunmuştur. Apartmanda yaşayan öğrenciler tek katlı evde yaşayan öğrencilere göre, anlama düzeyi bakımından daha avantajlıdır. Yaşanılan evin durumu, okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir.
- Evdeki oda sayısına göre yapılan analizlerde dört odalı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalaması ve üç odalı evde yaşayan öğrencilerin net

sayısı ortalaması, tek odalı evde yaşayan öğrencilerin net sayısı ortalamalarından büyük bulunmuştur. Yaşanılan evin oda durumu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir. Üç ve dört odalı evde yaşayan öğrenciler anlama düzeyi bakımından diğerlerine göre daha avantajlı konumdadırlar.

- Yaşanılan evde çalışma odası olma değişkenine göre yapılan istatistiksel analizlerde; çalışma odası olan ve kardeşi ile birlikte çalışma odasını kullanan öğrencilerin net sayısı ortalamaları, çalışma odası olmayan öğrencilerin net sayısı ortalamalarından daha büyük bulunmuştur. Evde çalışma odası olma durumu öğrencilerin anlama düzeyi bakımından avantaj yaratacak bir etkidir.
- Kitap okuma sıklığı analizlerinde her gün kitap okuyan öğrencilerin net sayıları haftada bir kitap okuyan öğrencilerin net sayılarından büyük bulunmuştur. Kitap okuma sıklığı anlama düzeyi açısından fark yaratıcı bir etkidir.
- Kullanılan bilgi edinme araçlarına göre yapılan analizlerde, televizyon ve internetten faydalanan öğrencilerin net sayısı ortalamaları, gazete ve dergiden faydalanan öğrencilerin net sayısı ortalamalarından büyük bulunmuştur.
- Gelir grubu 0-499 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalaması ve gelir grubu 500-999 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalaması, gelir grubu 1000-1499 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, gelir grubu 1500-1999 TL olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, gelir grubu 2000 ve üzeri olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, küçük bulunmuştur. Ailenin aylık gelir durumu öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda ayırıcı ve fark yaratıcı bir etkidir. Gelir grubu 1000 TL'nin üzerinde olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi açısından gelir grubu 0-1000 TL arası öğrencilere göre daha iyidir. Gelir düzeyinin artması öğrencilerin anlama düzeyi açısından avantaj sağlayan bir etkidir.
- Annesi okuma yazma bilmeyen öğrencilerin net sayısı ortalaması, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, annesi lise mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından küçük bulunmuştur. Annenin eğitim durumu öğrencilerin anlama düzeyleri açısından fark yaratan bir etkidir. Annenin eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin anlama düzeyi çitası da yükselir.

- Babası okuma yazma bilmeyen öğrencilerin net sayısı ortalaması, babası lise mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin net sayısı ortalamasından küçük bulunmuştur. Babanın eğitim durumu öğrencilerin anlama düzeyleri açısından fark yaratan bir etkidir. Babanın eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin anlama düzeyi çitası da yükselir.

Sonuç olarak kız öğrenciler okuduğunu anlama konusunda erkek öğrencilerden daha başarılıdır. Birleştirilmiş sınıfta eğitim almayan öğrenciler daha avantajlıdır. Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler okuduğunu anlama konusunda daha başarılıdır. Taşınabilir eğitime tabi olmayan öğrenciler diğerlerine göre avantajlı durumdadır. Aynı sınıfta okuyan öğrencilerden yaşı küçük olanların başarı ortalamaları daha yüksektir. İl merkezinde yaşayan öğrenciler lehinedir. Apartmanda yaşayan, 3-4 odalı eve sahip, çalışma odası olan, her gün kitap okuyan öğrencilerin net ortalamaları daha yüksektir. Birinci kademedeki öğretmen değiştirmeyen öğrenciler, değiştirenlere oranla daha yüksek net ortalamalarına sahiptirler. Kitle iletişim aracı olarak televizyon ve internetten faydalanan, anne-babasının eğitim ve gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha avantajlı olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

- Okullarda anne-baba eğitimi üzerine seminerler düzenlenmelidir. Bu seminerlerde anne- baba eğitiminin öğrencinin akademik başarısına etkisi üzerinde durulmalıdır. Gerektiğinde okul yönetiminden ve öğretmenlerden yardım alınmalıdır.
- Öğrencilerde kitap okuma alışkanlığını artırmak için haftada en az bir ders saati kitap okuma saati olarak düzenlenmelidir. Böylece okuduğunu anlama konusunda yaşanan sorunlar giderilebilir.
- Okul öncesi eğitimin akademik başarıyı önemli derecede etkilediği bilinmektedir. Bu konuda ebeveynler okul öncesi eğitim ile ilgili bilgilendirilmelidir.
- Ailelerinin ekonomik düzeyleri iyi olmayan öğrencilerin akademik başarılarında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Bunun için bu öğrenciler tespit edilip gerekli ders araç-gereçleri temin edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akar, M. (2009). **Sesli ve Sessiz Okumanın Anlamaya Etkisi Üzerine Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akyol, H. (2003). **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi (Yeni Programa Uygun).** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, Hayati. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2009). **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri, İlgi, Alışkanlık, Eğilim).** Ankara: Doktorum Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. **A.Ü, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40 (1), 41-61.
- Ateş, M. (2008). **İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atmaca, N. (2007). **Yeni Eğitim Programlarına İlköğretim Okullarının ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hazırbulunuşluk Düzeyleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, T. (2008). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Matematik Programının Sayılar Öğrenme Alanı İçeriğine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeyleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Aygüneş, M. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3 (4), 461-470.
- Bahçeci, S. (2009). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma (Gebze İlçesi Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Coşkun, E. (2002). **Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Ön Örgütleyicilerin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkileri. **OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21, 50-62.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları 1. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri. **A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1), 83-90.
- Çelik, H. (2010). **İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyini Arttırmaya Yönelik Bir Program Önerisi ve Etkililiği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çiftçi, Ö. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, M. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. **M.K.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5 (9), 109-129.
- Demirel, Ö. (1993). **Genel Öğretim Yayınları**. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Durmuş, S. (2007). **Oluşturmacılık: Teori Perspektifler ve Uygulama**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, T. (2006). **Van Hiele Modeline Dayalı Öğretim Sürecinin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Yeni Geometri Konularına Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerine Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Erginer, E. (1998). **İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi**. 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 2-9.
- Göğüş, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programların Niteliği. **Türk Dili**, 379,40-48.
- Görmez, E. (2007). **İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu ve Matematik Hazırbulunuşluk Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, M. (2000). Dil, Türkçe ve Türk Dünyası. **Türk Yurdu**, 20 (152).
- Güneş, F. (1997). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). **Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneşli, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği). **Milli Eğitim Dergisi**, 179, 82-93.
- Holt, J. (1999). **Çocuklar Neden Başarısız Olur**. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- İnal, B. (2007). Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler. **Ç.Ü. Fen-Edebiyat Dergisi**, 7,49-60.

- Karakoç, B. (2008). **İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1997). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Engin Yayınları
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **H.Ü., Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.
- Kuşdemir, B. (2007). **Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, 34, 162-174.
- MEB. (2007). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.** Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öz, M. F. (2003). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II.** Ankara: Öncü Basımevi.
- Özyılmaz, G. (2010). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polat, Ö. (2007). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Matematik Becerileri Açısından İlköğretime Hazırbulunuşluğunun İncelenmesi. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 243-254.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. **Teachers College Record**, 105, 1623-1640.

- Ruşen, M. (1995). **Hızlı Okuma**. Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Sabak, E. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Salas, G. (2010). **Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları (Anadolu Üniversitesi Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sallabaş, M.E. (2008). Araştırmada İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. **İ.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (16), 141-155.
- Saltaş, N. (2008). **Coğrafi Çevre Farklılıklarının Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile İlişkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Senemoğlu, N. (2007). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sert, A. (2010). **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süer, S. (2010). **6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafi Kavramlar Bakımından Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri ve Bu Kavramların Geliştirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tazebay, A. (1995). **İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Temizkan, M. (2007). **İlköğretim 2. Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). **Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Milli Eğitim Dergisi**, 176, 8-18.
- Tuncel, B. (1992). **Okuma-Anlama Başarısı**.Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ünal, E. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ülper, H. (2010). **Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünalın, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yangın, B. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1 (1), 1-8.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazırbulunuşluk Düzeyi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 16 (2), 529-542.
- Yılmaz, K. ve Köksal, M. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. **Milli Eğitim Dergisi**, 179, 51-66.

EKLER

EK-I

ÖĞRENCİ TANIMA FORMU

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki anket formu, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe Dersi Okuma Anlama düzeylerinin tespitine yönelik çalışmamıza katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını tespit etmek için düzenlenmiş tanıma sorularını içeren ankettir. Anket formu ve başarı testi ile toplanan tüm veriler, bireysel değil, grup içinde değerlendirilecek ve söz konusu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi için kullanılacaktır.

İlginize teşekkür eder, saygılar sunarız.

1.CİNSİYETİNİZ NEDİR?

KIZ ERKEK

2.KAÇ YAŞINDASINIZ?

13 14 15 16

3.YAŞADIĞI YER NEREDEDİR?

İL İLÇE BELDE
KÖY

4.YAŞADIĞINIZ EV KAÇ KATLIDIR?

APARTMAN TEK KATLI LOJMAN

5.YAŞADIĞINIZ EV KAÇ ODALIDIR?

1 2 3 4 ve
ÜSTÜ

6.KENDİNİZE AİT ÇALIŞMA ODANIZ VAR MI?

EVET HAYIR KARDEŞLERİMLE PAYLAŞIYORUM

7.İLKÖĞRETİM 1-5 SINIFLARINI BİRLEŞTİRLMİŞ SINIFTAMI OKUDUNUZ?

EVET HAYIR

8.ANA SINIFINA GİTTİNİZMİ?

EVET HAYIR

9. KİTAP OKUMA SIKLIĞINIZ NEDİR?

HER GÜN HAFTADA BİR AYDA BİR HİÇ

10. TAŞIMALI BİR ÖĞRENCİ MİSİNİZ?

EVET HAYIR

11. 1-5. SINIFTA KAÇ ÖĞRETMEN DEĞİŞTİRDİNİZ?

HİÇ DEĞİŞTİRMEDİM BİR İKİ ÜÇ VE ÜSTÜ

12. KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARINDAN EN FAZLA HANGİSİNDEN YARARLANIRSINIZ?

TELEVİZYON GAZETE DERGİ İNTERNET

13. AİLENİZİN AYLIK GELİRİ NE KADARDIR?

0-499 TL ARASI 500-999 TL ARASI 1.000 – 1.499 TL ARASI

1.500 – 1.999 TL ARASI 2.000 TL ve ÜSTÜ

14. ANNENİZİN EĞİTİM DURUMU NEDİR?

OKUMA-YAZMA BİLMİYOR İLKOKUL ORTAOKUL

LİSE ÜNİVERSİTE

15. BABANIZIN EĞİTİM DURUMU NEDİR?

OKUMA-YAZMA BİLMİYOR İLKOKUL ORTAOKUL

LİSE ÜNİVERSİTE

EK-II OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

1. (I) 1884 yılında Yeni Mahalle Üsküp'te dünyaya gelmiştir.
 (II) Asıl adı Ahmed Ağâh'tır.
 (III) Yahya Kemal 20. yüzyılın en başarılı şairlerindedir.
 (IV) 2 Aralık 1958'de yaşamını yitirdi.
Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerin hangisinde öznel bir yargı vardır?
- A) I B) II C) III D) IV
2. **Aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilir bir özellik taşımaktadır?**
- A) Akşam izlediğimiz film oldukça sürükleyiciydi.
 B) Bu film, bu yıl gençler tarafından defalarca izlenecek.
 C) Bu güzel öyküyü okuyanlar, onu çok beğeneceklerdir.
 D) Sınıfta sadece on kişi vardı.
3. **“Ayak” sözcüğü, aşağıdakilerin hangisinde mecaz anlamıyla kullanılmıştır?**
- A) Top oynarken ayağı incinmiş.
 B) Sandalyenin ayağı kırılmış.
 C) Lütfen bu ayakları bırak!
 D) Yorgunluktan ayakta duracak hali yoktu.
4. 1) Dört yıl bu şehirde okudum.
 2) Verdiğim kitabı iki günde okuyup bitirmiş.
 3) Öğretmen yazılıları yarın okuyacak.
 4) Hoca, hasta çocuğa okuyunca çocuk iyileşti.
 5) Şarkıyı oldukça güzel okudu.
Yukarıdaki numaralandırılmış cümlelerde “okumak” sözcüğü kaç farklı anlamda kullanılmıştır?
- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
5. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde terim anlamı bir sözcük kullanılmıştır?**
- A) Ayşe Türkçe dersinde çok başarılıydı.
 B) Bilgi sözcüğünün kökü “bilmek” fiilidir.
 C) Hafta sonu sinemeye gideceğiz.
 D) Ödevimi bitirmeden maçı izleyemeyeceğimi söyledi.
6. **Aşağıdaki kelimelerden hangisi daha geneldir?**
- A) Bitki B) Varlık C) Gül D) Canlı
7. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde hem nitel hem de nicel anlamı sözcükler bir arada kullanılmıştır?**
- A) Eve girdiğimizde her tarafı ağır bir koku sarmıştı.
 B) Bayramda işler yoğundu, iyi para kazandık.
 C) Böylesine soğuk bir günde senin soğuk esprilerini hiç çekemem.
 D) Bütün eşyalarını bir bavula sıkıştırmıştı.

8. **Aşağıdaki altı çizili sözcüklerin hangisi bir yansımadır?**
 A) Sabahleyin kuşların ötüşüyle uyandık.
 B) Rüzgardauçuşan yaprakları seyrediyordu.
 C) Camların parıltısı gözümü aldı.
 D) Kapının gıcirtısından uyuyamadım.
9. **Aşağıda verilen sözcüklerden hangisinin sestesi yoktur?**
 A) Din B) Kır C) Artık D) Göz
10. “Anlamca bir birinin tamamen karşıtı olan sözcüklere zıt anlamlı sözcükler denir.”
Aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?
 A) Yatmak—Kalkmak
 B) Gündüz—Gece
 C) Açık—Açık değil
 D) Siyah—Beyaz
11. **Aşağıdaki cümlelerde altı çizili sözcüklerden hangisi soyut anlamlıdır?**
 A) Gördüğü rüyanın etkisinden bir türlü kurtulamamıştı.
 B) Kamp yerinde ateş yakmışlardı.
 C) Hava bulutlu sanki yağmur yağacak.
 D) Burnuma mis gibi kokular geliyor.
12. **Aşağıdaki cümlelerden hangisinde sebep-sonuç ilişkisi vardır?**
 A) Derslerine çalışmadığı için sınıfını geçemedi.
 B) Sınavda başarılı olabilmek için dershaneye gidiyor.
 C) Öğretmenin gözüne girmek için her şeyi yapıyor.
 D) Otobüse yetişmek için evden erken çıktı.
13. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmamıştır?**
 A) Karadeniz Bölgesi, İç Anadolu bölgesine göre daha yağışlıdır.
 B) Bu yıl daha kurak geçememiştir.
 C) Getirdiği gülleri çok beğendim.
 D) En az Ayşe kadar başarılıdır.
14. **Aşağıdakilerden hangisinde bir varsayım söz konusudur?**
 A) Her şey düşündüğüm kadar kolay değilmiş.
 B) Bu işin pahalıya patlayacağına söylemişim.
 C) Bir an SBS’ de Türkiye birincisi olduğunu düşün.
 D) Bu işte tüm parasını kaybetti.
15. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde tanımlama yapılmıştır?**
 A) Şair, duygu ve düşüncelerini ustaca yansıtabilen insandır.
 B) Şiirlerin içinde en güzeli buydu.
 C) Sağlıklı olabilmek için düzenli beslenmek gerekir.
 D) Eser, yazarın iç alemini anlatır.

16. “Ayşe, bu sınavda başarılı olamayacak biri değildi.”
Aşağıdaki cümlelerin hangisi anlam yönünden bu cümleyle aynıdır?
 A) Ayşe de bu sınavda başarılı olamadı.
 B) Ayşe'nin bu sınavda başarılı olamayacağı belliydi.
 C) Ayşe, bu sınavda çalışmadığı için başarılı olamadı.
 D) Ayşe, bu sınavda başarılı olabilirdi.
17. “Bir şey, demektir, düşünmüyor, herkes, düşünüyorsa, aynı, şeyi, hiç kimse”
kelimeleriyle anlamlı ve kurallı bir cümle oluşturulduğunda sondan bir önceki kelime aşağıdakilerden hangisi olur?
 A) Demektir
 B) Düşünmüyor
 C) Düşünüyorsa
 D) Herkes
18. Yazar, bu öyküde...
Bu cümle aşağıdakilerden hangisiyle tamamlanırsa eserin üslubu vurgulanmış olur?
 A) kahramanlarını gerçek hayattan seçmiş.
 B) anlattığı olayın bir kasabada geçtiğini söylüyor.
 C) yine doğadaki güzellikleri ele almış.
 D) olayları açık, sade ve anlaşılır bir dille anlatmış.
19. Hayatta başarılı olmuş yaşlı bir adama bazı gençler: “Hayatta daha çok başarılı olmak için ne yapmalıyız?” diye sorduklarında ondan şu cevabı almışlardır. “Sizin bu sorunuz bana bir tek ineği olan bir köylüyü hatırlattı. Bir gün o köylüye biri sordu: ‘İneğin ne kadar süt veriyor?’ Köylü cevap verdi: ‘İneğim süt vermez, sütü ondan sizin almanız gerekir.’ İşte gençler başarıyı hayat size vermez.”
Yukarıdaki parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?
 A) Başarılı olmak için çalışmak gerekir.
 B) İneğin süt vermediği anlatılmıştır.
 C) Hayat kimseye başarı sağlamaz.
 D) Sütü inekten siz almalısınız.
20. 1. Eğer onlardan bazılarının anlamlarını bilemezsek düşünceler arasında bağ kurulmaz.
 2. Yazıda ve konuşmada sözcükler su gibi akar.
 3. Bundan dolayı kelime hazinemizi zenginleştirmeliyiz.
 4. İşte, o zaman geniş duygu ve düşünce dünyasına açılabiliriz.
Numaralandırılmış cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulduğunda hangisi ilk cümle olur?
 A) 1 B) 2 C) 3 D) 4
21. Yazar, edebiyatımızın farklı bir sesi, bir nefesidir. (1) İçine kapanık, mütevazı kişiliğiyle kendisinin de bir şeyler yazdığını gösteriyor. (2) Ancak onun bu yüksek tevazusu, edebi gücünü hiçbir zaman gölgelememiştir. (3) Eserlerinin dil

örgüsü sağlam, üslubu dikkat çekicidir. (4) Hikâyelerinde ayrıntılar öne çıkar, insanların ruh yapılarını mükemmel bir şekilde tasvir eder.

Bu parça iki paragrafa ayrılmak istendiğinde, ikinci paragraf kaç numaralı cümle ile başlar?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

22. Bir konunun dinleyiciler önünde; sohbet havası içinde birkaç kişi tarafından tartışılmasına panel denir. Amaç, bir konuyu çeşitli yönleriyle aydınlatma, görüşleri ortaya koyma ve böylece seyircilerin konu hakkında görüş sahibi olmalarını açıklamaktır. Panelde tartışmanın sağlıklı yürümesi için başkan bulunur. Seyirciler tartışmacılara sorular da sorabilir. Ancak seyirciler tartışmaya katılmamalıdır.

Bu parçada, aşağıdaki anlayım biçimlerinden hangisi kullanılmıştır?

- A) Betimleyici B) Açıklayıcı
C) Tartışmacı D) Öyküleyici

23. Bereketli ovaların hâkim noktasında bir kaleden bakarsanız ufka doğru, bir eski zaman hikâyesinin hüznü dökülür dudaklarınızdan. Suyu, havası, toprağı ve insanıyla “aziz” şehrin yıllardır süren saltanatını dinlersiniz. Anadolu’nun doğusuyla batısını dünden yarınlara bağlayan bir şehirdir Elazığ. Su ve maden kaynaklarının zenginliği bu aziz şehri Yontma Taş Devri’nden günümüze yaşanılacak yurt yapmış.

Paragrafta Elazığ’la ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?

- A) Çok verimli topraklarının olduğuna
B) Stratejik olarak önemli bir noktada olduğuna
C) Tarihinin çok eskilere dayandığına
D) Birçok özelliği ile gözde bir şehir olduğuna

24. Mavi Meriç, yeşil Arda
Geçen günü hatırlatır da
Çağlayıp ağlar baharda
Hıçkırır için için

Dörtlüğe hakim olan duygu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Merak B) Korku
C) Endişe D) Hüzün

25. Ara ara serin rüzgarla beraber ince bir yağmur serpiliyordu. Güneş yoktu. Nihayetsiz mor bir kubbeyi andıran dumanlı gökten faniliğin geçmiş saatlerini hatırlatır gamlı guguk sesleri.

Parçanın anlatımında aşağıdaki duyulardan hangisinden yararlanılmamıştır?

- A) Görme B) İşitme
C) Dokunma D) Koklama

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.09-STJ/ 33198
Konu : Araştırma-Anket İzni

01 Kasım 2010

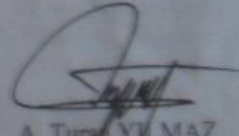
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/10/2010 tarih ve 510-1246-23451 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Erkan KÖSEOĞLU'nun "İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Hazır Bulunusluk Düzeyi" konulu tezi ile ilgili geliştirdiği anketini İlimiz genelindeki ilköğretim okullarında uygulayabilmesi için izin isteği, ilgi b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi a) Yönerge çerçevesinde oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu, 27/10/2010 tarihinde Müdürlüğümüz AR-GE biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli inceleme ve değerlendirmeyi yapmış olup söz konusu çalışmanın 2010-2011 eğitim öğretim yılında İlimiz genelindeki ilköğretim okullarına yönelik olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


A. Turan YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

OLUR
... / 11 / 2010

Nihat BÜYÜKBAŞ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü 7

ÖZGEÇMİŞ

Erkan KÖSEOĞLU 1982 yılında Tunceli’de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ’da tamamladı. 2001 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programını kazanarak, 2005 yılında mezun oldu. Mezun olduktan sonra 2005-2006 eğitim öğretim yılında Elazığ/Karakoçan ilçesindeki Mahmutlu İlköğretim okuluna atandı. Burada 6 yıl görev aldıktan sonra Elazığ Merkez ilçesi Ertuğrul Gazi İlköğretim okuluna ataması yapıldı. 2008 yılı güz döneminde ise Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans öğrenimine başladı.