

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

SALİH GÜLEÇOL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ARALIK, 2017

MUĞLA

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA  
DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ  
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

SALİH GÜLEÇOL

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 08.12. 2017

Tez Danışmanı : Prof.Dr. İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Sabahattin DENİZ

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr. Turhan ŞENGÖNÜL

Enstitü Müdürü: Prof.Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

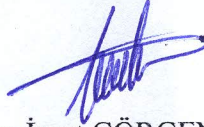
ARALIK, 2017

MUĞLA

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 30/11/2017 tarih ve 218 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Salih GÜLEÇOL'un "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)" başlıklı tezini incelemiş ve aday 08/12/2017 tarihinde saat 16.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oy birliği** ile karar verilmiştir.



Prof.Dr. İzzet GÖRGEN

Tez Danışmanı



Doç.Dr. Sabahattin DENİZ

Üye



Yrd.Doç.Dr. Turhan ŞENGÖNÜL

Üye

## ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 08/12/ 2017

Salih GÜLEÇOL

*Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, Tablo, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.*

## ÖZET

### İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

SALİH GÜLEÇOL

**Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve  
Öğretim Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Prof.Dr. İzzet GÖRGEN**

**Aralık 2017, 112 sayfa**

Toplumsal alanda bireylerin gündelik yaşamını sürdürebilmesi, meslek edinebilmesi, iletişim kurabilmesi eğitim süreçlerine bağlıdır. Modernleşme döneminden itibaren eğitimin önemi artarak devam etmektedir. Bilginin edinilmesi, içselleştirilerek gündelik pratiklere aktarılması için okur ve yazar olmak gerekir. Bu nedenle okuduğunu anlama ve yorumlama sadece eğitim süreçlerinde değil bireyin gündelik yaşamında da kritik öneme sahiptir.

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen faktörler ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan 20 sorudan oluşan test ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemek amacıyla, Nisan-Mayıs 2017 tarihleri arasında Muğla ilini temsil etmek üzere Ula, Menteşe, Yatağan, Köyceğiz ve Marmaris ilçelerindeki 15 ilkokulun 4. sınıf öğrencilerine “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi”nden oluşan anket formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik paket programından yararlanılarak değerlendirilerek analiz edilmiştir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile cinsiyetleri, kardeş sayıları, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumu, okul öncesi eğitim durumu, günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman, okuma stratejileri, Türkçe dersi başarıları, annelerinin ve babalarının öğrenim durumları, meslekleri ve kitap okuma alışkanlıkları gibi betimsel değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okuduğunu Anlama Düzeyi, İlkokul 4. sınıf öğrencileri

## **ABSTRACT**

### **RESEARCH ON READING COMPREHENSION LEVEL OF THE 4TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN VARIOUS VARIABILITIES**

**(MUĞLA CASE)**

**SALİH GÜLEÇOL**

**Master Thesis, Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction  
Programmes**

**Supervisor: Prof.Dr. İzzet GÖRGEN**

**December 2017, 112 pages**

The ability of individuals' maintaining the daily life, getting profession and communication is dependent on the educational process. The importance of education has been increasing progressively since the modernization period. To acquiring knowledge, internalizing and transferring it to everyday practices, it is necessary to be literate. For this reason, the comprehension and interpretation what is read is not only critical in the educational period, but also in the daily life of the individual.

In this study, the factors affecting the reading comprehension level of the students was tried to be determined by the test consisting of 20 questions applied to the 4th grade primary school students. In order to determine whether the reading comprehension level of the 4th grade primary school students changes with regard to various variables, a questionnaire consisting of "Personal Information Form" and "Reading Comprehension Test" were applied to 4th grade students of 15 primary schools in Ula, Menteşe, Yatağan, Köyceğiz and Marmaris districts representing the city of Muğla between April and May 2017. The obtained data were evaluated by using the statistical package program, SPSS.

It was found that there is a significant relationship between the reading comprehension level of the 4th grade primary school students and descriptive variables such as their genders, number of sibling, availability of their own study room, availability of newspaper, magazine etc in house, status of pre-school education, time for daily reading, reading strategy, Turkish lesson performance, educational status, occupations and reading habits of their parents.

**Keywords:** Reading comprehension level, 4th grade students of primary school

## ÖNSÖZ

“İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir?” sorunsalı ile başlayan bu çalışma; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada bu doğrultuda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından irdelenmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, araştırma süreci boyunca verdiği destek ve güvenle, bana karşı sabırlı ve metanetli davranışları ile yardımlarını benden esirgemeyen danışman hocam sayın Prof. Dr. İzzet GÖRGEN 'e sonsuz teşekkür ederim.

Söz konusu çalışmanın yürütülmesinde ve verilerin analizinde değerli görüşlerini benimle paylaşan, güler yüzü ve manevi desteği ile bana çalışma azmi veren değerli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Ünal BOZYER'e çok teşekkür ederim.

Araştırma bulgularının tespiti aşamasında kolaylık gösteren Muğla Ula, Mentеше, Yatağan, Köyceğiz, Marmaris ilçelerinin ilkokullarındaki sayın okul yöneticisi arkadaşlarıma ve öğretmenlerine, uygulamaya katılan tüm öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırma süreçlerimde bana motive kaynağı olduğu için, daha yüksek lisans ders aşamasının hemen başında kaybettiğim merhum babama, araştırma sürecinde karşılaştığım zorluklarda yanımda olan, her türlü yardımını hiçbir zaman esirgemeyen, beni ben yapan anneme ve araştırmamın her aşamasında emeği olan, sıkıntılarımı paylaşan, çalışmalarımnda beni yüreklendiren sevgili eşim Şenay GÜLEÇOL'a, araştırmamın en yorgun dönemlerinde bana güç kaynağı olan beni yeniden motive etmeyi her seferinde başaran sevgili kızım Nida GÜLEÇOL'a ve yüksek lisans ders aşamasında dünyaya gelen biricik oğlum Onur GÜLEÇOL'a en derin sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

TUTANAK .....	iii
ETİK BEYANI .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ .....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
EKLER DİZİNİ .....	xiii

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.3.1. Alt Problemler.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	9
1.6. Sayılıtlar .....	9

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma.....	10
2.1.1. Okumanın Amaçları.....	12
2.1.2. Çocuğu Okumaya Hazırlama .....	13
2.1.2.1 <i>Evde Neler Yapılabilir?</i> .....	14
2.1.2.2. <i>Ana-babaların Yetiştirilmesi</i> .....	15
2.1.2.3. <i>Okulda Neler Yapılabilir?</i> .....	16
2.1.3. Uygun Okuma Ortamı.....	17
2.1.3.1. <i>Yeteri Aydınlatma</i> .....	17
2.1.3.2. <i>Uygun Oturma Biçimi</i> .....	17



2.1.3.3. Sessiz Ortam.....	17
2.1.4. Okuma Süreçleri.....	18
2.1.4.1. Okumanın İletişim Süreci.....	18
2.1.4.2. Okumanın Algılama Süreci.....	19
2.1.4.3. Okumanın Öğrenme Süreci.....	19
2.1.4.4. Okumanın Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Süreci.....	19
2.1.5. Okuma Çeşitleri.....	20
2.1.5.1. Sesli Okuma.....	20
2.1.5.2. Sessiz Okuma.....	22
2.1.6. İyi Bir Okuma İçin Gerekli Çevre Şartları.....	23
2.2. Okumanın Önemi.....	23
2.2.1. Okuma Alışkanlığı.....	25
2.2.2. Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü.....	26
2.2.3. Çocuklar ve Okuma Alışkanlığı.....	26
2.2.4. Okumanın Toplumdaki ve Yaşantımızdaki Yeri ve Önemi.....	27
2.3. Okumanın Boyutları.....	27
2.3.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu.....	27
2.3.2. Okumanın Psikolojik Boyutu.....	28
2.3.3. Okumanın Çevresel Boyutu.....	29
2.4. Okumanın İlke ve Yöntemleri.....	30
2.4.1. Okumanın İlkeleri.....	30
2.4.2. Okumayı Öğrenme Yöntemleri.....	35
2.5. Okuduğunu Anlama.....	36
2.5.1. Anlama.....	36
2.5.2. Anlamanın Aşamaları.....	36
2.5.3. Soru Sorma.....	37

2.5.4. Okuma-Anlama İlişkisi .....	38
2.5.5. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı Ön Koşul Beceriler .....	40
2.6. Okuma Hataları .....	42
2.7. Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Stratejiler.....	44
2.7.1. Şema Oluşturma Stratejisi.....	45
2.7.2. Altını Çizme Stratejisi.....	45
2.7.3. Metin Kenarına Not Alma Stratejisi .....	46
2.7.4. Özetleme Stratejisi .....	46
2.8. İlgili Araştırmalar.....	47
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	47
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	53

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Yöntem.....	54
3.2. Araştırmanın Modeli .....	54
3.3. Evren ve Örneklem .....	55
3.4. Veri Toplama Araçları .....	56
3.5. Verilerin Toplanması .....	57
3.6. Verilerin Analizi .....	57

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri .....	58
4.2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	60
4.3. Kardeş Sayılarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	61
4.4. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	62
4.5. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	64

4.6. Annelerin Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	65
4.7. Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi .....	66
4.8. Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	67
4.9. Evlerine Günlük Gazete, Dergi, vs. Alınıyor Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	68
4.10. Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi .....	69
4.11. Boş Zamanlarında Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi .....	71
4.12. Okuma Stratejilerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi.....	72
4.13. Günlük Okuma Süresi İçin Ayırdıkları Zamana Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi .....	73
4.14. Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarıları İle Okuduğunu Anlama Düzeyleri .....	75

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	76
5.2. Öneriler .....	80
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>82</b>
İnternet Kaynakları .....	87
<b>EKLER.....</b>	<b>89</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>99</b>

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Temel Dil Becerileri .....	24
Tablo 2. Okuma Öncesi .....	31
Tablo 3. Okuma Sırası .....	32
Tablo 4. Okuma Sonrası .....	33
Tablo 5. Evreni oluşturan okullar ve öğrenci sayıları.....	55
Tablo 6. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri .....	59
Tablo 7. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri.....	60
Tablo 8. Kardeş sayılarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri .....	61
Tablo 9. Annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri .	62
Tablo 10. Babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri	64
Tablo 11. Annelerin mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	65
Tablo 12. Babanın mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	66
Tablo 13. Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	67
Tablo 14. Evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	68
Tablo 15. Okul öncesi eğitim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi.	69
Tablo 16. Boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	71
Tablo 17. Okuma stratejilerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi.....	72
Tablo 18. Günlük okuma süresi için ayırdıkları zamana göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi .....	73
Tablo 19. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri .....	75

## EKLER DİZİNİ

EK 1. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgeleri.....	89
EK 2. Kişisel Bilgi Formu .....	93
EK 3. Okuduğunu Anlama Testi.....	95



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bireyler öğrenme, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri arttırma çabasında dırlar. Okuma, insanların bu çabalarının gerçekleşmesinde en önemli araçlardan biridir. Okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılmaq için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümlenme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir (Temizyürek ve Çiftçi, 2008).

Çiftçi (2007)' ye göre okuduğunu anlama, okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramanın yanı sıra metni bir bütün halinde kavramak demektir. Çiftçi metni kavramayı; metni değerlendirmek, metindeki bilgiyi kendine mal etmek ve metni yorumlayabilmek olarak tanımlamıştır. Yorum ise metnin özünde herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak ve bu öze uygun çıkarımlarda bulunmaktır.

Okullardaki bütün dersler okumayı gerektirdiği için, doğru ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olması da beklenemez (Özçelik, 1987). Bloom (1995) okuduğunu anlama gücü ile öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri, Dil ve Edebiyat derslerindeki başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma eğitiminin erken yaşlarda başlatılması ve üzerinde ciddiyetle durulmasının, öğrencilerin algılama yeteneklerinin gelişiminde büyük bir etkisi vardır. Okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak, okumayı bir beceri haline getirmek okulun birinci ve en

temel görevidir. Bireylerin okuma yeteneklerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığını kazanmaları özellikle ilkokul kademesinde gerçekleşmektedir. İlkokul kademesinde öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmek yoluyla onların düşünebilen, anlayıp, eleştirebilen, tartışabilen ve ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlara ulaşan okuyucular haline gelmeleri amaçlanmaktadır.

Bireyin, okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması şarttır. Okuma, yazılanı anlamaktır. Anlama için, bireye, bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci okuduğunu anlayamaz. Okuduğunu anlayamayan birey, okul hayatında başarılı olamaz. İlköğretimin ilk yıllarında okumayı öğrenen birey, 10–12 yaşlar arasında da okuma alışkanlığını kazanmalıdır. Bu dönemde edinilen okuma alışkanlığı çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma isteğinin temelini oluşturur. İlköğretim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi bireyin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Temizyürek ve Çiftçi, 2008).

Günümüz koşulları fonksiyonel okuryazarların yetişmesini zorunlu kılmaktadır. Fonksiyonel okuryazarlar; seri bir şekilde okuyan ve okuduğunu anlayan, aynı zamanda bunu yaşamını daha iyi hale getirmek için kullanan bireylerdir. Ancak ülkemizde özellikle ilköğretim I. kademe de çok sayıda öğrencinin okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığı tahmin edilmektedir. Okuduğu metinden hiçbir şey anlamadığını söyleyen birçok öğrenciye rastlamak mümkündür. Hatta bazı öğrencilerin metni okuduktan sonra okuduğunu anlama sorularını annesine ya da babasına yaptırdığı bilinmektedir (Yılmaz, 2008).

Günümüzde Türkiye'deki kitap okuma oranlarına ulaşmak için internet kaynakları tarandığında; Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı yok denebilecek kadar az olarak tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okuma alışkanlığı üzerine hazırladığı raporda öğrencilerin sadece yüzde 16'sının kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Rapora göre, öğrencilerin yüzde 61'i boş zamanlarını evde, yüzde 16'sı kahvede, yüzde 11'i okulda, yüzde 7'si iş yerinde, yüzde 5'i kütüphanede geçirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin

yüzde 92'si ise kitap okumadığını belirtmiştir. Rapor, Türkiye'nin kitap okuma oranı açısından dünya ülkeleri ile arasında derin bir uçurumun olduğunu da göstermektedir. Buna göre 1 Japonya yılda 25, İsveçli 10, Fransız 7 kitap okumaktadır. Türkiye'de ise 6 kişiye yılda 1 kitap düşmektedir (Alikılıç, 2014).

Unesco 2013 raporunda Türkiye'nin kitap okumada dünya ülkeleri arasında 86. sırada yoksul Afrika ülkeleriyle aynı kategoride yer almaktadır. TÜİK'e göre ise Türkiye'de kitap, ihtiyaç listesinin 235'inci sırasında yer almaktadır. Araştırmada bireylerin kitap okuma süreleri de incelenmiştir. Buna göre, Türkiye'de günde 6 saat televizyon izleyip, 3 saat internet kullanılırken kitap okumaya günde 1 dakika zaman ayrıldığı ortaya çıkmıştır. Yılda 6 saat (günde bir dakika) kitap okuduklarını söyleyen katılımcılar, ihtiyaç listesinde 235. sırada yer almaktadır. Araştırmada ayrıca, Avrupa'da yüzde 21 olan kitap okuma oranının Türkiye'de binde bir olduğu da ortaya çıkmıştır. Dünyada en fazla kitap okuyan ülkelerin başında yüzde 21 oranıyla İngiltere ve Fransa yer alırken, bu ülkeleri sırasıyla Japonya yüzde 14, Amerika yüzde 12 ve İspanya yüzde 9 ile takip etmiştir. Türkiye, yüzde 0,1 okuma oranı ile listenin son sıralarında yer almaktadır (Cnntürk, 2017).

Okulları da değerlendirirsek okuma oranının düşük olduğunu söyleyebiliriz. Toplumdaki bir bireye önce okuma ve okuduğunu anlama becerisi kazandırılmalıdır. Zaten bu beceriyi kazanan bir birey araştıran, düşünen ve çözüm üreten bir bireydir. Bu çalışmada, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin tam olarak kazandırılmaya çalışıldığı sınıflar olan ilkokul 4. sınıflardaki öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerinin “cinsiyet, kardeşlerinin sayıları, anne ve babalarının mesleği ve öğrenim durumları, evlerinde sadece kendilerinin kullandığı odalarının olma durumu, evlerine hergün gazete, dergi, vb. girme durumu, boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme alışkanlıkları, okuma sırasında en çok kullandıkları teknikler, ders dışı zamanlarda okumaya günlük ayırdıkları saat ve okul öncesi eğitim alıp almamaları, okuma stratejilerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, günlük okuma süresi için ayırdıkları zamana göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ve öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri” gibi değişkenler açısından değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.



## 1.1. Problem Durumu

Bireysel yeteneklerin ön plana çıktığı günümüz toplumlarında bireyler, toplumsal yaşamda gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve denge içinde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadırlar. Bireylerarası iletişimin en temel ögesi olan dilin etkili bir biçimde kullanılması, gerek bireylerin toplum içindeki diğer fertlerle iyi bir iletişim kurmasına gerekse de temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar. Okuma, kişinin bilgi edinmesini, gelişimini ve eğlenmesini sağlar. Kişi sadece ders kitapları değil de, ders dışı kitaplar okuyarak da farklı yerleri ve yaşantıları tanıyıp öğrenebilir. Okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama sürecidir (Özdemir, 1998).

Okuma becerisi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü öğrenciler, okuma becerilerini geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar. Bunun yanı sıra okuma becerisini geliştiren bir öğrenci, diğer derslerinde de büyük ölçüde başarılı olmaktadır (Sever, 1997).

Birey hayatında önemli bir yere sahip olan okuma işlevini ancak doğru şekilde gerçekleştirilirse amacına ulaşılabilir. Bu amacı gerçekleştirmek için okunulan her şeyi anlayabilmek gerekir. Okuma ve anlama birbirinden ayrılamayan faaliyetlerdir. Tam bir okuma, hızlı ve anlayarak yapılan okumadır. Anlayarak yapılan okumalar sonucunda öğrenme meydana gelir. Öğrenme sonucunda, yeni davranışlar kazanılır veya önceki davranışlarda bir takım değişiklikler oluşur. Yani kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Sadece okuma becerisi ile kısa vadede öğrenilen bilgiler zamanla unutulur. Bireyin öğrenmesinde ve çevreye uyumunda okuma, konuşma, dinleme ve yazma etkinlikleri oldukça önemlidir. Bu etkinlikler bütün derslerdeki öğrenmeler için olmazsa olmazlardan olup öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Ezberci, kendi düşüncesini kullanamayan, okuduklarını, ve dinlediklerini anlayamayan bir bireyin çoğu derste başarı göstermesi beklenmemektedir. Asıl amaç okumayı öğrenmek değil de, öğrenmek için okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmek olmalıdır (Çınar, 2002).

Richaude ve diğerkleri (1990)'ne göre yaşanılan yzyıl bilgi çağıdır ve bilgiye ulaşmanın üç temel yolu vardır. Bunlar; söz, resim ve basılı metinlerin algılanmasıyla gerçekleşir. Ses ve görüntü (televizyon, radyo, film, ses bantları, vs.) araçlarının teknolojinin etkisiyle hızla gelişmesi neticesinde basılı metinler (kitap, gazete, dergi, vs.) geçmiş dönemlere oranla etkisini biraz kaybetmiş olsa da halen önemli bilgi edinme araçlarından biridir. Çünkü okuma günlük yaşantının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Evde, okulda, sokakta, işte, seyahatte akla gelebilecek her yerde okuma faaliyetlerinde bulunulur.

Eğitimin temel becerilerinden biri olan okuma ve bu becerinin kazanılmasıyla bireylerin matematik, fen vb. diğer alanlarda kendilerini geliştirerek başarılı olacaklarının bilinmesi okuma becerisiyle ilgili hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çalışmaların yapılmasına neden olmuştur. Ülkeler ulusal düzeyde yaptıkları çalışmalarla öğrencilerin okuma becerilerini belirleyerek kendi okuma programlarının etkililiğini değerlendirirken uluslararası çalışmalara katılarak öğrencilerini diğer ülkelerin öğrencileriyle karşılaştırma olanağı bulmaktadırlar. Bireyin okuma alışkanlığını kazanması da temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bu beceri okul çağında edinilmemiş ise yetişkinlik döneminde edinilmesi çok güç olabilir. Okuma temel olarak sağlam olduğu takdirde okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değer halini alır. Bu değerin güçlenmesi de okuma alışkanlığını geliştirmekle mümkün olmaktadır. Okuma alışkanlığı, ülkelerin gelişmişliğine bağlı olan kültürel bir beceridir. Gelişmiş ülkelere baktığımızda bu ülkelerin okuma alışkanlığı sorunlarını çözümlemeye çalışmaları, okumanın toplumsal önemini ortaya çıkarmaktadır. Okuma, toplumsal yaşamın gerekliliklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temelini oluşturan okuma, bir anlamda toplumsal bir güç niteliği almıştır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır (Gönen, 2004).

Özetle; bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okumadır. Aynı zamanda okuma, toplumlarda gelişmişliğin önemli bir göstergesidir. Geleceğin büyükleri olan çocuklara henüz erken yaşta iken kazandırılacak okuma alışkanlıkları, ileri ve modern bir toplum olunması için atılacak en değerli adımlardan biri olacaktır.

şengül ve Yalçın (2004) bilim, teknik ve kültürel alanlardaki ilerlemelerin, bireyleri okumaya ve anlamaya mecbur kıldığını ifade etmektedirler. Onlara göre birey, yaşam

alanı içerisinde, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır.

Bireyin kendi alanında, sosyal etkinliklerde, kültürel diyaloglarda ve toplumsal konularda yorum yapabilme becerisi kazanabilmesi okumaya bağlıdır. Ancak o zaman çağın gereklerini yerine getirebilen duyarlı bir birey olabilir. Toplumsal yaşamın gerekliliklerinden biri olan okuma, bireyin kendisini geliştirmesine ve çevresi ile uyum içerisinde olmasına yardımcı olur. Yapılan araştırmalarda, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkiler ortaya çıkmıştır (Gönen, 2004).

İlköğretim birinci sınıftan itibaren başlayan okuma becerisi, üçüncü ve dördüncü sınıfta tam olarak kazanılır. Bireyler, literatürün okuma parçalarında alabileceği çeşitliliklere, okumanın değerine ve okurken alabilecekleri hazza alışmış olurlar. Bu dönemde öğrenciler kendi bilgi dağarcıklarını geliştirir, düşünsel bilgileri elde eder, harf-ses ilişkisini ve yazılı-sözlü arasındaki ilişkiyi öğrenir ve orta öğretimdeki teknik ve daha karmaşık parçalarla uğraşabilmesi, daha hızlı ve daha akıcı bir okuyucu olabilmesi için gerekli araştırmaları yapar (Jacobs 2002, Akt. Koçyiğit 2003).

Bu bağlamda bireyin kişiliğinin gelişmesinde, toplumda düşüncelerini rahatça ifade edebilmede, kendine güvenin oluşmasında önemli faktörlerden biri olan okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine etki eden değişkenler tespit edilmeli, olumsuz yönde etkileyen değişkenleri düzeltici ya da olumsuzluğu en aza indirgeyecek çalışmalar yapılmalıdır. Bireylerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu etkisi olan değişkenler ise desteklenerek pekiştirilmelidir. Okuduğunu anlamanın, bireyin akademik başarısında büyük bir etkisi vardır. İlkokulun ilk yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi bireyi yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu etkiler, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların derslerine ise olumsuz yönde yansıtacaktır. Tüm bunlardan dolayı yetiştirilecek bireylerin fonksiyonel okuryazarlığın gerektirdiği okuduğunu anlama becerileriyle donanmış olması gerekmektedir.

Bu araştırmanın çıkış noktası, okuma ve okuduğunu anlama düzeylerine ve bunun sonucunda ortaya çıkacak olan düşünme becerisine yeteri kadar önem verilmemesidir.

Yine bu araştırma, okuduğunu anlamının temeli olan ilkokul 4. sınıflarda, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek ve okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini tespit etmek için yapılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmada bu doğrultuda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından irdelenmiştir.

## **1.3. Problem Cümlesi**

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, çeşitli değişkenlere göre değişmekte midir?

### **1.3.1. Alt Problemler**

Ana problem etrafında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri;
  - a) Cinsiyetlerine göre,
  - b) Kardeş sayılarına göre,
  - c) Annelerinin ve babalarının öğrenim durumuna göre,
  - d) Annelerinin ve babalarının mesleğine göre,
  - e) Boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarına göre,
  - f) Okul öncesi eğitim durumuna göre,

- g) Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre,
- h) Evlerinde günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bugünün okur anlayışı, okuma yazmayı bilmenin ötesinde bir boyut kazanmıştır. Okur kavramı, okuma alışkanlığını kazanmış, okuduklarını doğru anlayıp, sorgulayan ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendiren kişi biçimine dönüşmüştür (Ünal, 2006).

Bu durum okuma alışkanlığını önemini ortaya çıkarmaktadır. Devrimci, (1993) okuma alışkanlığı hakkında şunlardan bahsetmiştir. Okuma alışkanlığı, bireylerin okumayı öğrendikten sonra okumayı istekle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir davranıştır. Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir ihtiyaç olarak algılaması sonucu, yaşam boyunca sık sık gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı genellikle örgün eğitim sisteminde kazanılan bir davranıştır. Eğitim sisteminin merkezinde yer alan öğrenciler okul çağında okuma alışkanlığını edinmemişler ise, yetişkinlik dönemlerinde edinmeleri çok güç olabilir. Bu sebeple, eğitim sistemi, öğrencilere etkili, verimli okuma ve okuduğunu anlama davranışını kazandırabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri okuma alışkanlıkları ile de ilişkilidir. Kişi hayatının hemen her alanında okuma ve anlama etkinliği ile karşı karşıya gelir. Dolayısıyla, kişilerin küçük yaşlardayken okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama düzeylerini etkileyebilecek olumsuz değişkenlerin belirlenerek olumlu değişkenlerin pekiştirilmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuduğunu

anlama düzeylerinin bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek, öğrencilerin okuma düzeylerini etkileyen değişkenlere ya da kaynaklara ilişkin ipuçları oluşturabilir. Araştırmanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılmasında ilgililerin önlemler almasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın uygulandığı grubun, okuduğunu anlama çalışmalarının öğrencilere tam olarak kazandırılmaya çalışıldığı sınıflar olması nedeniyle araştırma önem kazanmaktadır. Sınıf öğretmenleri, bu araştırma sonuçlarından yararlanarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirici çalışmalarda bulunabilir. Ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine engel teşkil eden değişkenlerin giderilmesi hususunda çeşitli çabalar gösterebilirler. Araştırma okuma ve okuduğunu anlama düzeyi üzerine yapılabilecek diğer çalışmalara da örnek teşkil edebilir.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma, 2016-2017 öğretim yılında Muğla ilinin 5 ilçesindeki 15 ilkokul ve 704 öğrenci,
2. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi, öğrencilerin okuduğunu anlama testine verdikleri cevapların puanları,
3. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkileyen çeşitli değişkenler ile sınırlıdır.

### **1.6. Sayıtlar**

1. Öğrencilerin kişisel bilgi formuna verdikleri cevaplar içten ve yansızdır.
2. Testleri uygulayan öğretmenler, sınav kurallarına uygun davranış göstermişlerdir.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde bireyi toplum ile bütünleştirme araçlarından biri olan okumaya ve okuduğunu anlamaya yönelik kuramsal bilgiler ile araştırmaya benzerlik gösteren yurt içindeki ve yurt dışındaki yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Okuma

Okuma ile ilgili literatür tarandığında bu kavram ile ilgili bir çok tanımla karşılaşmıştır. Bu konuda Kurudayıoğlu (2011), okumanın değişik yönleri dikkate alınarak farklı şekillerde tanımlandığını ifade etmiş ve bu tanımlamaların farklılık göstermesinin sebebini, okuma eyleminin gözle görülmeyen zihinsel bir süreç olmasına bağlamıştır. Kısaca ona göre okuma; yazılı simgeleri anlamlandırma, kavrama ve yorumlama eylemidir.

Literatürdeki bir takım okuma kavramının tanımlarına yer verilecek olursa; Göğüş (1978)'e göre okuma, sadece sözcükleri, cümleleri, paragraf ve metni görmek ve seslendirmek değildir. Bunun ötesinde düşünsel bir çaba gerektiren etkinliktir. Okuma, düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerekli kılar. Tazebay (1995) okumayı, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca okuma, yazının harflerini, kelimelerini tanımak ve anlamlarını kavramak demektir. Sever (1995) ise okumayı yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan bir süreç olarak belirtmiştir. Özdemir (2005)'e göre okuma; basılı

sözcükleri duyu organları aracılığı ile algılanıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya bağlı zihinsel bir süreçtir. Demirel (2000)'e göre de okuma, okunanı noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla birlikte görme, algılama ve kavrama sürecidir.

Özbay (2006), okumayla ilgili verilen tanımlarda iki yönün göze çarptığını belirtmektedir. Bunlar; yazıyı oluşturan sembolleri görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Dolayısıyla okumanın görme ve seslendirme bakımından fizyolojik, kavrama bakımından ise zihinsel bir işlem olduğunu ifade etmektedir.

Okuma bir süreç olarak ele alınacak olursa; okumanın nasıl bir süreçtir olduğuna dair soruya Sever (1995) şöyle yanıt vermiştir:

Okuma;

- Bir iletişim sürecidir.
- Bir algılama sürecidir.
- Bir öğrenme sürecidir.
- Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma, insanın gerçek ve hayal dünyasını zenginleştiren, geliştiren, şekillendiren ve hatta değiştiren bir süreçtir. Bu sürecin sağlam bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma faaliyetinin gerekliliğini tam olarak yerine getirmek gerekir (Göğüş, 1978).

Çeşitli araştırmalar okumayı farklı biçimlerde tanımlasalar da açıkça görülmektedir ki okuma, yazılı kelimelerin sadece sözlü tekrarından ibaret değildir. Yazılı kelimelerin kavranmasından sonra okuyucu, okuduklarına anlam yükleyerek yorumlamalı, akıl yürütmeli ve değerlendirme yapmalıdır (Ergenç, 1984).

Okuma öğretimi ile öğrencilerden geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerileri de şunlardır (Demirel, 2000):

- Başlığı verilen metnin konusunu tahmin etme.
- Metne uygun başlık bulma.
- Parçada geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme.
- Metin hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olma.
- Metnin ana ve yardımcı fikrini bulma.



- Metinle ilgili bilgileri transfer etme.
- Metinle ilgili özet çıkarma.

### 2.1.1. Okumanın Amaçları

Greene ve Petty (1971), okumanın belli başlı amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Aşağıdaki okuma becerilerini geliştirme.
  - Kelimeleri tanıma
  - Kelimelerin anlamlarını bulma
  - Okunan metni kavrama ve yorumlama
  - Sessiz okuma
  - Sesli okuma
  - Kitapları etkili okuma
- Okumayı severek ve isteyerek yapma.
- Okumayı ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kullanma yeteneği geliştirme.
- Okuma ile zengin yaşantılar sağlama.
- Okuma ilgisini geliştirme.

Demirel (1990) ise okuma eğitiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Okuma becerisi kazanabilme,
- Kelime hazinesini zenginleştirebilme,
- Okumanın bilgiyi kazanma yöntemlerinden biri olduğunu kavrayabilme,
- Metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme,
- Okumayı alışkanlık haline getirebilme.

İlköğretim okullarında yapılan okuma çalışmaları daha çok öğrencilerin etkili, verimli ve anlayarak okuma becerisini kazanmalarına, okumayı severek ve isteyerek yapmalarına ve sözcük dağarcıklarını zenginleştirmelerine yönelik olmalıdır (Demirel, 2000)

### 2.1.2. Çocuğu Okumaya Hazırlama

Son yıllarda gerek dünyada gerekse Türkiye’de ilkokula kaydolun öğrenci sayısının artması, ana-babaların çocukların eğitimine verdikleri önemi göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda ana-babalar genellikle çocuğun eğitilmesi sorumluluğunu tamamen ilkokula bırakmaktadırlar. Zira onlar, çocuğun yaşının ilk yıllarında gelişmesine yarayacak konuları ya bilmemekte ya da yeteri zamanı ayıramamaktadırlar. Böylece okul çabalarında gerekli desteği sağlayamamaktadırlar. Oysa aile çocuğun ilkokuludur. Ana-babalar çocuğun yaşının ilk yıllarında gelişmesini kolaylaştırmaya yarayacak çeşitli çalışmalar yapabilirler. Bu çalışmalardan birisi de çocuğu okumaya hazırlamaktır.

Okumaya hazırlık, çocuğun zevkle ve oldukça kolay okuma öğrenmesine olanak sağlayan bir devredir (Güneş, 1997). Yani beden, ruh ve kafaca okuma öğrenmeye hazır olduğu zaman kadar uzanır. Aile bu dönemde gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada okul kadar etkilidir.

Bazı çocuklar okula girmeden önce yaşadığı aile ve sosyal çevrede okuma için gerekli hazırlığı kazanmamaktadır. Araştırmalar, özellikle okumaz-yazmaz ailelerde yetişen çocukların okula geldiklerinde okumaya hazırlıklı olmadıklarını göstermektedir (Gray, 1975). Çocuklar, kitap, defter ve kalem gibi eşyaları yadırgamaktadırlar. Ana-babaları onlara hiç bir şey okumadıklarından, kitaplarda bilgi veya ilginç hikâyelerin olduklarını da bilmemektedirler. Pano, afiş, tabela, gazete, ilan gibi araçları da görmemişlerse, dilin yazı şekillerinden de habersiz bulunmaktadırlar. Yazının çok kullanıldığı çevrede büyüyen çocukların genel olarak geçirdiği “Bu ne demektir?” aşamasına da henüz ulaşmamaktadırlar. Bu çocukların çoğunluğu okula kuvvetli bir okuma isteği ile gelmekte ancak kısa zamanda uğradıkları başarısızlıklar, duydukları cesaretsizlikler nedeni ile ilk coşkunluklarını kaybetmektedirler. Çocuklar, okumayı öğrenmek için ihtiyaç duydukları ilk hazırlık eğitimini almadıklarından dolayı bu durumda oldukları aşikârdır. Okumaya hazırlık, çocuklarımızın okumaya ilgilerini arttırmak, daha iyi okumalarını sağlamak, ileride iyi birer okuyucu olmalarını gerçekleştirmek için de gereklidir.

### 2.1.2.1 Evde Neler Yapılabilir?

Evde kitapların varlığı, çocukların okumaya hazırlanmalarını ve iyi birer okuyucu olmalarını garantilemektedir. Araştırmalar, genellikle iyi okuyucuların evlerinde kitap ve kitap koleksiyonlarının dışında, gazete, dergi gibi diğer okuma materyallerini de bulduklarını göstermektedir. Bu tür okuma materyalleri çocukta okumaya istek yaratmaktadır. Ayrıca, ana-babalar, çocuklarına kitaplar okuyarak, okumanın değerini överek, bizzat okuyarak kendileri iyi ve canlı bir örnek olarak çocuklarını özendirirler. Ailede okumaya uygun bir ortam oluşturulması gerekmektedir. Her şeyden önce çocuğa yönelik resimli kitaplar çocuğun ulaşabileceği yerlerde buldurulmalı, çocuğun kitapla oynamasına ve sayfaları karıştırmasına izin verilmelidir. Böylece çocuk kitabın nasıl kullanılacağını öğrenmiş olmaktadır. Ardından ana-babalar, çocuğa kitabın resimlerini göstermeli ve resimde görünenler üzerinde konuşmalar, tartışmalar yapmalıdırlar. Örneğin, resimdeki çocuğun saçı, gözü, yaşı, giysisi, ne yaptığı, oyuncakları vb. konular üzerinde konuşabilirler (Güneş, 1997). Bu çalışmalar çocuğun gördüğü şekilleri ve resimleri algılamasına yardım etmektedir.

Ayrıca çocuğun yaşına göre anlayabileceği basit hikâyeler okunmalı, hikâyelere karşı ilgisi artırılmalı ve okunan hikâyeye üzerinde konuşmalar, tartışmalar yapılmalıdır. Çocuğun anlayıp anlamadığı kontrol edilmeli, çocuk isterse hikâyeye tekrar tekrar okunmalıdır. Bu tür çabalar çocuğun işittiği söz ve cümleleri anlamasına, hafızasının gelişmesine ve dil dağarcığının zenginleşmesine yardım etmektedir. Hikâyeye ve resimde ele alınan konu ile çocuğun içinde yaşadığı ortam arasında da bağ kurulmalıdır. Örneğin, resimdeki oyuncaklar ile çocuğun oyuncakları arasında ilişki kurularak benzerlik ve farklılıkları konuşulmalıdır. Yine okunan hikâyeye ile çocuğun yaşadığı herhangi bir olay arasında ilişkiler kurulmalıdır. Bu durum çocuğun kitap ile içinde yaşadığı sosyal-doğal çevre arasında ilişki kurmasını ve çevresine duyarlı olmasını getirmektedir.

Kitaplardaki yazıları göstermek, yazılı sembollerin bir anlamının olduğunu anlatmak, çocuktaki öğrenme isteğini arttırmaktadır. Çevrede varsa herhangi bir okul ve halk kitaplığının çocuğa tanıtılması, ileride kitaplıklardan yararlanmasını özendirir. Bu çalışmalar, çocuk ile ana-babalar arasındaki ilişkinin daha sıcaklaşmasını, duygusal gerginliklerin azalmasını sağlamaktadır.

### 2.1.2.2. Ana-babaların Yetiştirilmesi

Gelişmekte olan ülkelerin çoğunda annelerin yetiştirilmesine yönelik programlarda çocuklara daha iyi bakma, beslenme, sağlığına ve temizliğine özen gösterme gibi konular ağırlıklı olarak yer verilmektedir. Bu tür programlara okumaya hazırlık ve okuma alışkanlığının kazandırılması konusu da eklenebilir. Yetişkinlere yönelik okuma-yazma programlarında öğretmenler, ana-babalara küçük hikâyeler, şiirler verebilir. Ana-babalar da bunları çocuklarına okurlar. Böylece ana-babalar okuma-yazma pratiğini ilerletmiş, çocuklar da okuma olayı ile yüz yüze gelmiş olur.

Çocukları okumaya hazırlama konusunda, ana-babaların yetiştirilmesi ile ilgili olarak bazı ülkelerde ilginç projeler yürütülmüştür. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmektedir (Güneş, 1997). Güneş'in, Unesco (1983) örneğine göre Yukarı Volta'da düzenlenen işlevsel okuma-yazma programlarına, dayalı yeni okur-yazar yetişkinler için hazırlanan okuma materyallerinde; annenin evdeki sorumluluklarının dışında kalan boş zamanlarını en iyi şekilde değerlendirilmesi konusu içinde "çocuğun okumaya nasıl hazırlanması gerektiği" ağırlıklı olarak ele alınmıştır.

Önce Japonya'da ardından da Filipinler'de ana-baba ve çocuk okuma projeleri düzenlenmiştir. Projelerde önce, belirli bir yörede, sokakta veya mahallede oturan ailelerin çocuklarından gruplar oluşturulmuştur. Çocuk gruplarının, her gün bir grup üyesinin evinde veya belirli bir yerde toplanması sağlanmıştır. Bu çocukların ana-babalarından biri her gün 20 dakika süre ile gruplara sevdikleri hikâyeler ve şiirler okumuştur. Projede daha çok anneler görev almıştır. Projenin ana-baba ve çocuklarda okuma zevkinin paylaşılmasına, özellikle okumaz-yazmaz ana-babaların çocuklarının okumaya hazırlanmasına büyük katkısı olmuştur (Güneş, 1997). Bazı Latin Amerika ülkelerinde ise okula giden çocuklar, dedelerinin anlattığı hikâyeleri yazmakta ve bunu okuma-yazma bilmeyen diğer çocuklara okumaktadırlar. Bu yazılı hikâyeleri daha sonra başka arkadaşlarına vermekte ve onların başka çocuklara okumasını sağlamaktadırlar. Onlardan da kendileri yeni hikâyeler almaktadırlar. Böylece proje amacına ulaşmakta ve çocuklarda okuma isteği arttırılmaktadır.

### 2.1.2.3. Okulda Neler Yapılabilir?

Öğretmen, okuma öğretimine başlamadan önce, çocuğun okuma öğrenmesini etkileyecek özelliklerinin ne derece geliştiğini incelemelidir. Bilindiği gibi çocuk doğuştan okumaya hazır değildir. Çocuk okul öncesinde anne ve babası tarafından, okumaya hazırlanmamışsa okula hazırlıksız başlayacaktır. Bu durumda çocuğu, okulda okumaya hazırlamak gerekmektedir. Bunun için de çocuğun öncelikle gelişim durumu belirlenmeli ve duygusal, toplumsal ve zihinsel gelişimi ele alınıp izlenmelidir. Çocuk:

- Okuma öğrenmeye başlayabilmesi için kelimelerin karışık yapısındaki küçük farklılıkları tanıyacak kadar görme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Okumada sesleri birbirinden ayırabilmesi için gerekli işitme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Anlatım yönüyle belirli bir düzeye gelebilmeli, gördüğünü ve işittiğini anlatabilecek düzeyde olmalıdır (Güneş, 1997).
- Zekâ yönüyle; önemli olayları hatırlatma, belleğinde tutma, dinleme, dikkat etme, algılama, gözlem yapabilme, öğrenme vb. zihinsel etkinlikleri kazanmış olmalıdır.
- Evinin dışında kalmaya oynamaya alışmış olmalı, okulda sıkılmamalıdır.
- Arkadaşlarıyla oynama, çalışma ve onları dinleme alışkanlığı kazanmış olmalıdır.
- Öğretmen, çocuğun bu ve buna benzer gelişimini izlemeli, gördüğü eksikleri giderici çalışmalar yapmalı ve çocuğu okumaya hazırlamalıdır. Bu çalışmalarda; sayfa çevirme, kitap kullanma, okumanın soldan sağa doğru olduğunu verme, resim ve şekiller arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri buldurma, gördüklerini ve işittiklerini anlattırma, tekrar yapma gibi alıştırmalar yapılmaktadır (Güneş, 1997).

### 2.1.3. Uygun Okuma Ortamı

Okuma, anlama ve belleği geliştirmede uygun okuma ortamının önemli bir yeri vardır. Uygun okuma ortamı hazırlamak için şu hususlara dikkat edilmelidir:

#### 2.1.3.1. Yeteri Aydınlatma

İyi bir aydınlatma okumayı kolaylaştırmakta ve çocukların gözlerini korumaktadır. Kötü ve yetersiz aydınlatma söz konusu olduğu zaman çocukların gözleri çok çabuk yorulmaktadır. Aslında, gözler doğal ışığa karşı dayanıklıdır. Bu nedenle olabildiğince gündüz ışığında okuma yapılmalıdır. Eğer gündüz ışığından yararlanılamıyorsa, gece çalışılıyorsa aydınlatmaya çok dikkat edilmelidir. Aydınlatma iki yolla sağlanmalıdır: Birincisi tüm odayı aydınlatan genel ışık kaynağından yararlanma, ikincisi ise yalnız masa üzerinde yoğunlaşmış ışık kullanılmadır. İkinci tür aydınlatma okumaya daha yararlıdır. Yalnız, ışık kaynağının sol omuzumuzun arkasından gelmesi ve ışık demetinin okunan materyalin üzerine yönelmesinde yarar bulunmaktadır.

#### 2.1.3.2. Uygun Oturma Biçimi

Çocuk, entelektüel oturuş denilen masada dik bir şekilde oturarak çalışmaya alıştırılmalıdır. Çünkü çocuğun gözü ile kitap arasındaki en uygun uzaklık bu yolla sağlanmaktadır. Yatarak, uzanarak veya masada çok eğilerek çalışmasına izin verilmemelidir. Bunun nedeni, uzanarak okumada göz ile kitap arasındaki uygun uzaklığın bozulmasıdır. Bir diğer tehlike ise uzanarak okuma uykuya davetiyedir. Etkili ve verimli bir okumayı güçleştirmektedir.

#### 2.1.3.3. Sessiz Ortam

Okumadan gerekli verimin alınabilmesi için sessiz bir ortamda çalışmanın yapılması gerekmektedir. Zaten bir gözü oyunda olan çocuğun gürültü dikkatini çok çabuk dağıtmaktadır. Olabildiğince gürültüsüz ve sessiz bir ortam gerekli olmaktadır. Ayrıca belleğin gelişmesi ve dikkatin toplanabilmesi için de sessiz ortam gerekli olmaktadır (Güneş, 1997).

#### 2.1.4. Okuma Süreçleri

Okuma etkinliği genel olarak okumanın süreçleri başlığı altında dört bölümde incelenmektedir (Sever, 1995).

1. Okumanın iletişim süreci,
2. Okumanın algılama süreci,
3. Okumanın öğrenme süreci,
4. Okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreci.

##### 2.1.4.1. Okumanın İletişim Süreci

İletişim kavramı, Türkçe sözlükte (TDK, 1983) “*Duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması; bildirişim*” biçiminde tanımlanmıştır. Daha kapsamlı bir tanım vermek gerekirse; iletişim, insanlar arasındaki her türlü etkileşim ve mesaj alışverişidir. Bu alışveriş bilgi, duygu, düşünce veya haber olabilir. Bunlar karşılıklı olabileceği gibi yazı, resim, müzik aracılığı ile de gerçekleşebilmektedir (Bullowa, 1980). Dökmen (1994) Anderson’un iletişimi, kişinin bir takım semboller kullanarak, karşısındakini etkileme süreci olarak tanımladığını; Rogers ve Kincaid ‘ın katılanların ürettikleri bilgiyi karşılıklı olarak paylaşım anlayabildikleri bir süreç olarak ele aldıklarını ifade etmektedir.

Okumada iletişim metin ile okuyucu arasında gerçekleşmektedir. Sever (1995)’e göre; yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür, gerekirse seslendirir, anlamlarını kavrar. Böylece yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Esasen okumanın iletişim süreci, yazarın okuyucuya iletmek istediği mesajları kapsamaktadır.

#### 2.1.4.2. Okumanın Algılama Süreci

Dışarıdan gelen uyarıcılar öncelikle beyinde tanımlanır, ardından algılanır. Tanıma aşaması, harf ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanıma aşamasını, tanınan uyarıcının beyinde algılanması izler. Algılama esnasında uyarıcı hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de daha önceki bilgilerle bağlantısı kurulur (Dökmen, 1994). Algıyı kısaca, çevreden gelen uyarıcıların, beyinde örgütlenerek anlamlandırılması şeklinde tanımlayabiliriz. Okumanın algılama süreci ile okunan metnin anlamlandırılması ifade edilmektedir.

#### 2.1.4.3. Okumanın Öğrenme Süreci

Bireyin öğrenme edimini kazanmasında ve davranış değişiminde okuma önemli bir faktördür. Bireyler okuduklarından hareketle çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Okuyarak belli konular üzerinde düşünmeye, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etmeye başlarlar. Okuma aynı zamanda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi de geliştirir.

Okuma öğrenme sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Özçelik (1987) özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarında, okumanın başlıca öğrenme yolu haline gelebilmekte olduğunu ve bu durumda, okuduğunu anlayabilen öğrencilerde öğrenmenin kolay gerçekleştiği, okuduğunu anlamakta zorluk yaşayan öğrencilerde ise öğrenmenin zor olduğunu hatta gerçekleşemediğini ifade etmiştir. Okuma ile gelişen sözcük dağarcığı, öğrenmede oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu konuda Sever (1995), öğrenmenin özellikle sınıf içi öğretiminde, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkin kılmakta olduğunu belirtmiştir.

#### 2.1.4.4. Okumanın Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Süreci

Binbaşıoğlu (1988)'nin okumanın oluşumunu belirttiği aşağıdaki aşamalar aslında okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreci hakkında da fikir vermektedir:

- Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
- Sinir akımlarının bu izleri -zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,



- Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması,
- Sinir akımlarının beyin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi,
- Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi,
- Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesi.

Okuma, insan bilincini oluşturan, değiştiren ve geliştiren bir süreçtir. Yaşamın ilk zamanlarında çevresindeki görünüşler ve sesler aracılığı ile hayatta olup bitenleri keşfeden birey ilköğretim çağına geldiği zaman öğretmenlerini dinleyerek ve kitaplar okuyarak önceki öğrendikleri ile bağlantı kuracaktır. Birey bir yetişkin haline geldiği zaman olduğu zaman ise, yeni bilgilerinin hemen hemen birçoğunu okumayla elde edecektir. Okuma, bireyleri sadece bilişsel açıdan geliştirmekle kalmamakta, onlara olumlu tutum kazandırmakta, onların kişisel ilgilerini arttırmaktadır. İnsan okuyarak çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirebilir. Göktürk (2002)'ün de belirttiği gibi öğrenim sürecinde bireylere sıradan bir okuma becerisi kazandırılması yerine, belli alanlarda merak eden, bilgilenmeyi sağlayan, düşünceyi geliştiren bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Yukarıda belirtilen aşamalardan da anlaşılacağı gibi okumanın devinimsel süreci, göz, dil, diş gibi organların okuma anındaki hareketleri ile gerçekleşir. Göz, sözcükler arasında sıçrama hareketleri yaparak anlamlı bütünler oluşturur. Böylece sözcükler birleşerek cümlelere dönüşür ve beyinde algılama gerçekleşir. Sesli okumada devreye dil, harçere ve diş de girer.

### **2.1.5. Okuma Çeşitleri**

Okuma çeşitleri, sesli okuma ve sessiz okuma olarak iki bölümde incelenmektedir.

#### *2.1.5.1. Sesli Okuma*

Kavcar, (1995)' a göre, zihinle kavranan kelime ya da kelime gruplarının gözle algılanıp konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak tanımlanan sesli okuma yöntemi, görsel bir algılama olup yüksek sesle, ağız ve dil hareketleri ile yapılan sözselsel bir etkinliktir.

Öz (2001)'e göre sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Öz'e göre bu okuma türü öğrencilerin verimli okumasında, okuma hızlarını arttırmalarında ve okumaktan zevk almalarında önemli bir rol oynar.

Dökmen (1994), sesli okumada metnin kavranması için içeriğe uygun vurgu ve tonlamanın yapılması, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade eder. Bu okumanın içten sesli okuma ve inşaat diye adlandırılan yüksek sesle şiir okuma gibi tekniklerinin de olduğunu dile getirir. Dökmen'e göre içten sesli okumada, gözleyen karşısındakinin okuyup okumadığını, dudak kıpırtısından anlayamaz, okuyucu, sanki sesli okuyormuş gibi dilini, dudaklarını ve gırtlaklarını hareket ettirir; bu okuma şeklinde bazen dudakların kıpırdadığı da gözlenir.

Sesli okuma yöntemi, ilköğretim öğrencilerinin okuma faaliyetini doğru bir şekilde gerçekleştirmesini sağlar. Hataları ortaya koyarak öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesine yardımcı olur. Sesli okuma oldukça zaman alıcıdır. Fakat Türkçenin doğru ve etkili kullanımında en etkili okuma türü sesli okuma türüdür. İlköğretim I. kademe Türkçe derslerinde sesli okuma oranları sınıflara göre değişmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe sesli okuma oranı düşmekte, sessiz okuma oranı artmaktadır (Güleryüz, 2001). Binbaşoğlu (1988), sesli okumanın özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında büyük önem taşıdığını ve çocuğa okuma becerisini kazandırmada sesli okumanın yerinin büyük olduğunu ifade eder.

Tazebay (1997), etkili sesli okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılması gereken etkinlikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Okuma parçaları öğretmen tarafından örnek okuma olarak yapılmalı,
- Sesli okumanın, kazanılması gereken önemli bir beceri olduğu öğrencilere inandırılmalı,
- Sesli okumadan önce, öğrenciler tarafından bu parça bir iki kez sesli okuma yaptırılmalı,
- Öğrencilere sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları yapılmalı,
- Seçilen okuma parçaları eğitici, ilgi ve güncel olmalı.

Demirel, (2000) doğru ve etkili bir sesli okuma için dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Metnin cümle yapısına dikkat edilmeli,
- Anlatım özelliğine, yazım kurallarına dikkat edilmeli,
- Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye özen gösterilmeli,
- Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net ve açık söylenmeye özen göstermeli,
- Sesli metindeki ana düşünceye ya da olayların özelliklerine göre ayarlanarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir.

#### 2.1.5.2. Sessiz Okuma

Yalnızca gözle yapılan okuma yöntemi olan sessiz okuma, ses organlarının hiç birini kullanmadan kazanılan bir davranıştır. Sessiz okuma, sesli okumadan sonra öğrenilen bir davranıştır. İlköğretim 2. sınıftan itibaren, sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte önem kazanmaktadır.

Sessiz okuma sürecinde göz yazıyı görür görmez onu anlamakta yani hemen belleğe göndermektedir. Sesli okumadaki ses telleri, ses dalgaları ve kulak devreden çıkmadığı için sessiz okumada, okuma hızlı olmakta ve anlama düzeyi de yükselmektedir. Okuma sürecinde bölünmeler olmadığından hızlı bellek gelişmekte ve bilgi kaydı kolaylaşmaktadır (Güneş, 1997). Güneş, Şahan (2011) örneğinde sessiz okumayı, hiçbir biçimde seslendirilmeyen gözle duyumsanıp doğrudan beyinle algılanan okuma biçimi olarak tanımlar. Ayrıca sesli okumada göz, gırtlak, dil, dudak, beyin olmak üzere beş aşamalı sürecin, göz okumasıyla göz ve beyinden oluşan iki aşamaya düşünce okumanın daha ilk aşamada % 60 hızlandığını ifade etmiştir.

Sessiz okumada başarılı olmak için okuyucunun bazı yeteneklere sahip olması ve bu yetenekleri geliştirmesi gerekmektedir. Sözcük zenginliği, okuma hızı, kavrama ve zihinde tutma yeteneği bunlar arasındadır (Binbaşoğlu, 1988).

Özet olarak sessiz okuma hem daha hızlı hem de daha anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Çünkü sessiz okumada sesli okumaya göre bütünü algılama daha üst düzeydedir ve göz sıçraması daha azdır. Sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı ve algılama daha

kolaydır. Sesli okumada algılama ve algıladığını seslendirme vardır, sessiz okumada ise sadece algılama vardır. Sesli okumada cümledeki tüm kelimeler okunurken, sessiz okumada cümlenin anlam bütünlüğüne katkısı az olan bazı kelimeler atlanarak okunur. Sesli okumada geri dönmeler sessiz okumaya göre daha azdır.

### 2.1.6. İyi Bir Okuma İçin Gerekli Çevre Şartları

Kadıoğlu (1992) okumanın tam ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli ideal ortamın düzenlenmesinde şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir:

- Oturulan sandalye veya koltuk iyi seçilmeli, rahatsızlık vermemeli, ne fazlasıyla sert ne de yumuşak olmalıdır.
- Aydınlatma objeleri göz ile doğrudan karşı karşıya gelmemelidir.
- Sessiz ve dikkatin tam olarak toplanabileceği bir ortam seçilmelidir.
- Okunacak metin ile göz arasındaki ideal açı 70 derecedir. Göz ile metin arasındaki açığı iyi ayarlaya bilmek için okunan materyalin durumunu değiştirmek gerekir.
- Yorgunluk iyi anlama düzeyini engelleyen faktörlerden biridir. En büyük olumsuzluk zihni yorgunluktur.
- Hastalık ve B vitamini eksikliği, anlama düzeyini normalin altına düşürebilir.

## 2.2. Okumanın Önemi

Okur-yazarlık yalnızca temel bir insan hakkı değil, aynı zamanda ulusal kalkınmanın vazgeçilmez araçlarından biridir. Okur-yazarlık birçok ülkede değişik olarak derecelendirilmektedir. Bazı yerlerde, birkaç satırı çözebilmek bir tabelayı okuyabilmek yeterli sayılırken, bazı yerlerde de ilkokulu bitirdikten sonra öğrenimini sürdürmeyenler okur-yazar sayılmıyorlar. Okur-yazarlık tanımı, geniş kapsamlı bir tanımlamayı gerektirmektedir. Bu tanımlama birbirleriyle ilişkili üç bileşene sahiptir.

- Yetişkinler ve okul dışı gençler için okur-yazarlık
- Evrensel bir öğrenim
- Yetişkinlerin sürdürülen eğitimi

Bu üç bileşeninde ulusal gelişme sürecinin bir parçası olarak görülmesi ve planlanması gerekmektedir. “Neden okur-yazarlık?” sorusunu yanıtlamak için önce bunun “Ne için?” sorusuna bağlı olduğu içtenlikle görülmesi gerekir.

Dilin temel becerilerinden biri olan okuma, bireyin eğitim hayatı boyunca en çok kullandığı etkinliktir ve diğer dil becerilerinin gelişmesinde, önemli bir yere sahiptir. Çongur (1995)’ a göre anlama, dinleme ve konuşmada, okumanın dikkate alınacak önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir. Okuma becerisine sahip olmak; konuşma, yazma, dinleme ve anlama becerilerini de geliştireceğinden, sadece Türkçe derslerinde değil, diğer derslerle de öğrencinin başarısına yön verir. MEB (2006)’e göre, İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nda temel dil becerileri oranları tablo 1’de belirtilmiştir:

**Tablo 1. Temel Dil Becerileri**

<b>Temel Dil Becerileri</b>	<b>Oran (%)</b>
Dinleme / İzleme	15
Konuşma	20
Okuma	30
Yazma	20

Görüldüğü gibi okuma becerisi, diğer dil becerilerinden daha yüksek bir orana sahiptir. Günümüzdeki eğitim sisteminin daha çok okuma üzerine kurulduğu düşünüldüğünde, okuma becerisinin eğitimdeki yeri açıkça görülmektedir (Çetin, 2008).

Bir iletişim etkinliği olan okuma, sadece eğitim hayatında değil, günlük hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Dökmen (1994), okuyarak günümüzde büyük boyutlara ulaşmış bilgi birikiminden yararlanabileceğimizi ve diğer insanlarla iletişim kurabileceğimizi; bütün bunların ise daha rahat yaşamamıza ve çevremize yararlı olmamıza katkıda bulunacağını belirtmiştir. Akçataş (2002)’a göre de öğrenmek, deneyimleri paylaşmak, günlük dertlerden uzaklaşmak ve rahatlamak için okumaya ihtiyaç vardır.

Temizyürek, Erdem, Temizkan (2007)’a göre okuma, çeşitli konularda kişiye bilgi birikimi sağlar; başka insanların hayat deneyimlerinden yararlanma imkânı verir; çeşitli olayları, durumları, olguları tam ve doğru bir şekilde anlama becerisi kazandırır.

Duyguların, düşüncelerin, hayallerin, isteklerin güzel, etkileyici, açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılabilmesinin ilk şartı da öncelikle bunları tam ve doğru olarak anlayabilmektir. O halde okuma, etkileyici bir sözlü ve yazılı anlatımın anahtarı durumundadır (Çetin, 2008).

Akyol (2006)'a göre okuma, bireyin yeni sözcükler öğrenerek, anlayışlar kazanıp, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir; Özbay (2007)'a göre de okuma, dili ve kişiliği geliştirmenin en önemli araçlarından biridir (Çetin, 2008).

Okumanın önemi konusunda pek çok görüş ortaya konmuştur. Bu görüşlerin birleştiği ortak nokta ise, okumanın hem dil gelişimine hem de kişisel gelişime katkıda bulunmasıdır.

### **2.2.1. Okuma Alışkanlığı**

Alışmak; Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde “*Bir eylemi yineleyerek kolaylıkla yapabilmek, yadırgamaz duruma gelmek*” biçiminde tanımlamaktır. Alışkanlık ise bir şeye alışmış olma durumudur.

Okuma alışkanlığı ise; alışmak eyleminin tanımladığı biçimde ele alınmalıdır. Yineleyerek kolaylıkla yapabilmek; okumayı yinelemek ve bunu değişik okuma parçalarında gerçekleştirebilmek, yadırgamaz duruma gelmek. Okumayı ve her türlü okuma parçasını, kitabı, yayını hoş görmek, olağan kabul etmek ve sürekli ister olmak. Kendini, çevreyi ve dünyayı anlayabilmek için okumayı temel bir araç olarak görme ve kullanma isteği. Bu geniş yorumlardan okumanın, yinelemek, yadırgamaz duruma gelmek ve sürekli ister olmak gibi üç boyutu içermek koşuluyla alışkanlığa dönüşebileceği anlaşılmaktadır (Kayalan, 2003).

İnsanlarda okuma alışkanlığının oluşması için gereken koşullar, aile ve okulda kitaba yakınlığının sağlanması, görsel ve işitsel araçlara ayrılan süreyle okumaya ayrılan sürenin dengelenmesidir.

### 2.2.2. Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü

Özby (2007)'a göre okuma becerisinin gelişerek devam etmesi, zorunlu eğitim içinde atılan temellere bağlıdır. Bu dönemdeki temelin kökleri ne kadar sağlam olursa, ileriki dönemlerde de gelişme ve alışkanlık o kadar başarılı olur. Okuma becerisinin kazanımı ve gelişimi uzun bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu önemli süreçte en büyük rol, şüphesiz öğrenciye kazandıracak olan öğretmenlere, özellikle de ana dili eğitimi veren Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğrencilerin hedeflenen başarıya ulaşmaları, sağlıklı bir okuma becerisi kazanmaları ancak yeterli donanıma sahip öğretmenlerle mümkündür.

Öğretmenin okuma becerisi kazandırmada başarılı olabilmesi için öncelikle kendisinin de söz konusu beceriye eksiksiz sahip olması gerekir. Çünkü öğretmen, öğrenciler için bir model konumundadır. Çetin, (2008)'e göre öğretmenin model olmasının, öğrencilerin sesli okuma başarılarını etkileyip etkilemediğini incelemiş ve öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin daha başarılı bir sesli okuma gerçekleştirdiklerini gözlemlemiştir. Sessiz okuma becerisine basamak teşkil eden ve konuşma, yazma, dinleme becerilerinin de gelişimine katkıda bulunan sesli okuma becerisinin, her öğretmen adayına kazandırılması gerekir. Bu noktada, öğretmen yetiştiren kurumlara büyük görevler düşmektedir. Söz konusu kurumlarda iyi bir sesli okuma becerisi kazanan öğretmenler; sesli okumada öbek-anlam, kelime-anlam ilişkisini sağlıklı kurabilir ve bu ilişki doğrultusunda vurgu, ton, durak gibi parçalar üstü birimleri sağlıklı yansıtabilir, böylece dilin ezgisini hissettirerek öğrencilerine de iyi bir sesli okuma becerisi kazandırabilirler.

### 2.2.3. Çocuklar ve Okuma Alışkanlığı

Çocuklara okuma alışkanlığının edindirilmesi, çocuğun okul öncesi yıllarına dönerek ele alınması gerekir. Çocuk, okuma alışkanlığını, öncelikle aile içinde, sonra okulda ve çevresinin okumaya yönelik tutumuyla edinir ve geliştirebilir. Çocukların okuma alışkanlığını edinmesinde kullanılacak temel araç kitaptır. Okula gittiğinde, ilk kez kitaplarla karşılaşan çocuk, evde hiç okuma uğraşı yoksa okuma işlemi ile okulu özdeşleştirmeye başlayabilir. Eğer okuma alışkanlığının geliştirilmesi isteniyorsa, çeşitli

gelişme aşamaları, gereksinim ve ilgi alanlarının ötesine geçilmelidir. Aynı zamanda çocuk, kendisini değiştiren entelektüel gereksinimlere ve çevre koşullarına göre ayarlanması için yönlendirilmelidir. Çocukların okuma alışkanlığı edinmeleri ve geliştirmeleri ise okul ve kütüphane gibi kurumlarda gerçekleşir. Bu iki kurumun, bütün yaşamı boyunca eşgüdüm içinde çalışması, öğrenci öğretmen ilişkilerinin, kütüphane aracılığı ile zenginleştirilmesi, okumayı vazgeçilmez bir alışkanlığa dönüştürecektir (Kayalan, 2003).

#### **2.2.4. Okumanın Toplumdaki ve Yaşantımızdaki Yeri ve Önemi**

Okuma, bireysel bir etkinlik olmakla beraber toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyum sağlamak için okurlar. Okuma, toplumun uygarlaşmış olmasıyla alakalıdır. Uygar toplumlarda okuma gelişebilmenin temelinde yer alırken, geri kalmış toplumlarda ise okumayan ve okumayı sevmeyen bir neslin sebep olabileceği tehlikeler söz konusudur. Eğitim sistemi öğretmenlerden, çocukların öğrenim yaşantılarının zenginleştirilmesi konusunda titizlik göstermelerini beklemektedir. Okuma, insanı geliştiren ve kişiliğini biçimlendiren önemli bir süreçtir. Toplumlar bireylerini okur hale getirerek, ilerleyebilmenin üzerinde önemle durmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma, kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitimi'nin amaçları arasında "*Yetiyecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur.*" ibaresi yer almıştır (Demirel, 2000).

### **2.3. Okumanın Boyutları**

Okumanın boyutları fizyolojik, psikolojik ve çevresel olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır:

#### **2.3.1. Okumanın Fizyolojik Boyutu**

Okumanın fiziksel boyutu denilince akla okumanın görme yetenekleri ile ilgili kısmı gelmektedir. Bunlar; göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği,



kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır (Güneş, 1997). Hildreth (1960)'e göre, okuma alışkanlığı edinen bir kişinin gözleri her satırda, soldan sağa doğru atlamalar (sıçramalar) yapar. Satır bitiminden sonra alt satırın herhangi bir yerinde sabitlenir (odaklaşır). Okuma esnasında retina bölgesinde oluşan imge sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Burada imgeler anlamlı hale getirilerek anlaşılır okuma gerçekleşir. Okuma becerisi, okuma sırasında gözlerdeki atlama duraklama alışkanlıklarının artmasına bağlı olarak artış gösterir.

Ruşen (1995)'e göre okuyucu, gözün her durak sonrasında ne kadar çok harf, sayı, karakter genişliği görebilirse, gözler satır üzerinde o kadar az duraklama yapacaktır. Bu arada beyne bilgi akışı daha sert ve anlam birimi oluşturan kelime kümeleri ile olacağından iletilen bilgiler beyni daha fazla meşgul edecek bu sayede aklın konu dışına sarması önlenerek, akli meşgul eden, dikkati dağıtan dış uyaranlar ilginin dağıtılmasına tesir etmeyecektir.

### **2.3.2. Okumanın Psikolojik Boyutu**

Bamber'e göre okuma çeşitli gelişme aşamalarından oluşur. Her şeyden önce sembolleri algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme sonradan ortaya çıkar. Bu zihin işi, fikirler daha da geniş düşünce birimleri ile birleştirildiğinde bir düşünce birimleri süreci biçiminde genişler. Bu süreçler herhangi bir uygulama amacıyla birbirlerinden ayrılmazlar. Okuma işlemi içerisinde birleşirler (Özen, 2001). Okumanın psikolojik boyutu incelenirken ilk okuma-yazma döneminin önemi unutulmamalıdır. Çocuğun bu dönemde edindiği tutumlar onun dil eğitiminde de etkili olacaktır. Bu dönemdeki (ilk okuma-yazma) aksaklık, okuma ve okuduğunu anlama sorunlarını ortaya çıkarmaktadır (Cunnigham, 1990, Akt. Binbaşıoğlu, 1988). Yani ilk okuma-yazma dönemi, ana dil eğitimi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir seviyede olma durumu gibi faktörler, okumanın psikolojik boyutunun incelenmesinde oldukça önemli ve etkilidir.

Demirel (2000)'e göre okuma üzerinde insanın psikolojik yapısının çok önemli bir yeri vardır. Bireyin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı çok önemlidir.

Zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmesi gerekir. Bireyin duygusal olgunluğa kavuşturulması da çok önemlidir

Hildreth (1960)'e göre okuma araba kullanma gibi karmaşık bir faaliyettir. Fakat beyindeki okuma merkezi bu işi otomatikleştirir. Okuma, bilmece çözme gibidir. Okuyucu hiçbir zaman bir sözcükten sonra neler geleceğini bilmez. Bundan dolayı okuma vardama ve açıklama süreçlerini içerir. Ona göre okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

- Fikir ve anlamların önemi yordandır.
- Sözcük ve cümleler arasında bağlantılar kurulur.
- Gerçekçi yargılara ulaşılır.
- Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır.

Ana dil eğitimini etkin bir şekilde tamamlamayan bireylerin, ileriki yıllarda okuduklarını anlamalarında çeşitli problemler ortaya çıkabilir. Nitekim Akçamete (1990) de bu konuda bireyin okuma alışkanlığı kazanmasının temelini sağlam bir ana dil öğrenimine bağlamaktadır.

### 2.3.3. Okumanın Çevresel Boyutu

Bireyin içinde bulunduğu çevre, onun okuma alışkanlığı kazanmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Şöyle ki; sürekli okuma alışkanlığı edinmiş, kültürlü bir ortamda yetişen bir bireyin etkili ve doğru okumayı öğrenmesi ile okumaktan bihaber, kitaba karşı duyarsız bir ortamda yetişen bir bireyin, okumayı öğrenmesi arasında azımsanamayacak kadar büyük farklılıklar olacaktır.

Ocak (1997)'a göre öğretimi etkileyen ortamlar, sınıf içi ve çevre olarak düşünülebilir. Sınıf içinde oluşturulan önemli ortam, okumayı da olumlu yönde etkileyecektir. Yine ona göre okumayı etkileyen olumsuz nedenlerden bazıları ise, öğrencilerin ilgisini çekecek ortamların oluşturulmaması, okumaya yeterli motivasyonun sağlanamamasıdır. Literatüre göre okumayı olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında ekonomik sorunlar, ebeveynler arasındaki geçimsizlikler, çocuğa ait çalışma odasının olmaması, kitaplığın ya da çocuğun okuyabileceği seviyesine uygun kitapların olmaması vb. sayılabilir.

## 2.4. Okumanın İlke ve Yöntemleri

### 2.4.1. Okumanın İlkeleri

Günümüzde bilimsel yöntemin bir gereği olarak plan ve program dâhilinde yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri, geçmişte büyük ölçüde geleneğe dayalı olarak sürdürülmekte ve çoğunlukla rastgele veya deneme yanılma yoluyla yapılmaktaydı. Günümüzün bilimsel değerleri ve modern eğitim sistemi, plan ve metot dâhilinde çalışmayı bilimsel bir koşul olarak kabul etmektedir. Bu yeni değerlere göre, insanlar bütün işlerini bir program ve düzen çerçevesinde gerçekleştirmelidir. Çünkü bilinçsizce yapılan hiçbir iş istenen sonucu vermez. Mutlaka eksiklikler, yanlışlıklar meydana gelir; beklenen gelişme ve değişim bir türlü oluşmaz. Hatta bazen hiç uğraşılmamış, üzerinde durulmamış bir olaydan bile farksız olduğu zamanlar olur. Bunun aksine bir düzene, disipline ve prensibe bağlı olarak yapılan işlerde başarılı bir sonuç hemen hemen kesindir.

Calp (2005)'a göre bireylerin gelişmesinde ve ilerlemesinde şüphesiz en büyük katkılardan birisi olan okuma faaliyetleridir. Okuma faaliyetleri de gelişmiş güzel yapılacak bir eylem değildir; bunun aksine oldukça karmaşık ve özel bir eylemdir. İyi bir okuyucunun ne okuyacağını, nasıl okuyacağını, niçin okuyacağını bilmesi gerekir. Okuma eylemi sırasında tam bir yoğunlaşmayla, karşı karşıya bulunduğu metni kavramaya ve ondan sonuç çıkarmaya çalışmalıdır. Ona göre okumanın anlam kurma, akıcı olma, stratejik olma, motivasyona dayanma, gelişime açık olma ve iletişim süreci olma gibi ilkeleri vardır.

Akyol'a (1997) göre okuma bir anlam kurma sürecidir. Ona göre bir duyguyu ya da bir düşünceyi kendi akışı içinde, kopukluklara meydan vermeden öğrenme, anlama, olarak adlandırılır. Başka bir ifadeyle okunan, görülen, dinlenen ve izlenen bir olay vb.nin kavranmasıdır. O, öğrencilerin hayatı öğrenmesi, başarılar elde etmesi, sosyal ilişkilerinin iyi olması, bilgili ve kültürlü bir fert olarak yetişmesinde anlama eğitiminin altını çizerken okuma, dinleme, izleme faaliyetlerinin veya yapılan etkinliklerin başarılı olması için tam ve doğru anlamayla sonuçlanması gerektiğini de vurgular. Anlam, okuma açısından kilit sözcüktür. Bir çocuk, sözcükler konusunda mükemmel olmasa dahi okuduğunun anlamını genel olarak çıkarabiliyorsa ortada ciddi bir sorun yok demektir. Okumayı

mümkün kılan şartlar anlama için de geçerlidir.

Dökmen (1994), okuma becerisinin şu bileşenlerden oluştuğunu ifade etmektedir:

- Kelime bilgisi
- Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi
- Okuma hızı

Bu bileşenlere göre, kelimeleri tanıyıp bilmeden anlamanın meydana gelmesi düşünülemez. Okunan bir yazıyı anlamak için her şeyden evvel, yazıda geçen kelimelerin manalarını bilmek gerekir. Yine seri olmayan bir okuma da amacına ulaşamaz. Bu durumda kelime, hız ve anlama, okumanın temel unsurlarıdır. Okunan metnin tam ve doğru anlaşılması, okuyanın birikimine bağlıdır. Hiçbir yazılı kaynak kendini ifade edici değildir. Okuyucu ön bilgilerini kullanarak onu çözmeye çalışır. Okunan metinden anlamın kurulması büyük ölçüde ön bilgiye bağlıdır. Normal olarak okunan konu hakkında okuyucular derece ve içerik açısından farklı tecrübelerine sahip olacaklardır. Kimi insanlar okunan bir metni tam ve doğru bir şekilde anlarken kimisi yarım yamalak anlamakta, hatta bazıları hiçbir şey anlamamaktadır. Bu durum metne bağlı da olmakla birlikte asıl okuyucunun özellikleri ile ilgilidir (Dökmen, 1994). Anlama etkinliklerinin tam ve doğru olarak gerçekleşmesinde, öğrencinin hazır oluşu kadar, anlatılmak istenen konunun da payı vardır. Seviyeye uygun olmayan, öğrencinin ilgi ve ihtiyacından uzak bir metin ya da konuşmanın anlaşılması oldukça güçtür.

Akyol (2007), ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin şu şekilde karşılaştırılabileceğini ifade etmektedir:

**Tablo 2. Okuma Öncesi**

<b>İyi Okuyucular</b>	<b>Yetersiz Okuyucular</b>
Okuma ve okunan konu hakkında ön bilgilerini ortama taşırlar.	Okuma süreci ve konusu hakkında düşünmeden okumaya başlarlar.
Okuma amacı oluşturulur.	Niçin okuduklarının farkında olmadan okurlar.
Yapılacak işin aşamalarını bilirler.	Okuma amacı oluşturamazlar.
	Uygun bir yöntem seçemezler.
	Hazırlık yapmadan okumaya başlarlar.
	Okuma materyalini nasıl ele alacaklarını bilmezler.

**Tablo 3. Okuma Sırası**

<b>İyi Okuyucular</b>	<b>Yetersiz Okuyucular</b>
Okuma süresince materyale dikkatlerini tam verirler.	Okumayı olumsuz yönde etkileyecek unsurları ortadan kaldıramazlar (gürültü, havasızlık, açlık).
Sürekli olarak anlayıp anlamadıklarını kontrol ederler.	Anlayıp anlamadıklarının farkında değildirler.
Anlamadıkları zaman yardımcı stratejileri kullanırlar.	Anlama sekteye uğradığında fark edemezler. Fark ettiklerinde de ne yapacaklarını bilemezler.
Semantik, sentaks ve bağlamla ilgili ipuçlarını bilinmeyen kelimelerin anlamını kavramada kullanırlar.	Anlamayı geliştirmede nadiren yabancı stratejilere başvururlar.
Okuma süresince sentezler yapabilirler.	Anahtar kelimelerin anlamını bilmediklerinde umursamaz bir tavırla bu kelimeleri okumaya devam ederler.
Sorular sorarlar.	Ön bilgileri kullanamazlar.
Okuma esnasında sesli düşünürler.	Okudukları metin veya metnin organizasyonu üzerine düşünmeden okumaya devam ederler.
Çıkarımlar yapıp tahminlerde bulunurlar.	Okumuş olmak için okurlar.
Metnin yapısını anlamaya yardımcı olarak kullanırlar.	Anahtar kelime veya kavramları tanıyamazlar.
Yeni bilgilerle ön bilgileri sentezleyebilirler.	Kolayca dikkatleri dağılır.
Ne veya ne kadar anladıklarının farkındadırlar.	Yeni bilgileri analiz senteze tabi tutma yerine sadece eklerler. Yani bilinenleri yan yana koyarlar.

**Tablo 4. Okuma Sonrası**

<b>İyi Okuyucular</b>	<b>Yetersiz Okuyucular</b>
Okuma amaçlarını sorgularlar.	Ne okuduklarını bilmezler.
Anladıklarını değerlendirirler.	Anlayıp anlamadıklarını kendi kendilerine kontrol etmezler.
Temel fikirlerini özetlerler.	Ağırlıklı olarak yazarın kelimelerine göre hareket ederler.
Metnin dışındaki kaynaklardan yardım alırlar.	Metnin yüzeysel anlamını elde etmekten öteye gidemezler.
Konuyla ilgili olanla olmayana ayırt edebilirler.	Kendilerine yardımcı olacak stratejilerin şuurunda değildirler.
Öğrendiklerini kendi kelimeleriyle anlatabilirler.	Okuma sırasında durup düşünemezler.
Metinleri kişisel özellikleriyle bütünleştirebilirler.	Başarının şans eseri olduğunu düşünürler.
Metni eleştirel bir şekilde gözden geçirebilirler.	
Yeni öğrenilenle öncekileri birleştirebilirler.	
Yeni bilgileri zihinde tutmak için yeni stratejileri kullanabilirler.	
Başarının gayret ve çalışma sonucu olduğunu hissederler.	

Akyol (1997)'a göre okuma stratejik olmalıdır. Ona göre stratejik olmak, yerinde ve zamanında doğru adım atmasını bilmektir. Okumanın stratejisi, bireyin okuduğu materyali ne amaçla olabilmenin temelinde kelime ayırt etme yeteneği yatmaktadır. Burada stratejik okumaktan maksat okuyucunun kendini yazılı materyalin seviyesine (karmaşıklığına), konuyla ilgili ön bilginse ve okuma amaçlarına göre ayarlayabilmesidir. Bireyin stratejik okuma yapabilmesi için öncelikle kendisini tanıması gerekmektedir. Kendini tanıyan okuyucu, nerede, ne zaman, ne okuyacağını da rahatlıkla bilebilir. Okuyucu sınav için okuma ile zevk için okumanın birbirinde farklı olduğunu bilmeli ve stratejisini buna göre ayarlamalıdır.

**Okuma motivasyon gerektirir.** Motivasyon veya güdü diye adlandırılan terim, kişiyi herhangi bir işli yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan olarak tanımlanabilir. Motivasyon olmadan bireyin hemen hemen hiçbir işte başarılı olamayacağı bilinmektedir. Hele hele okuma gibi son derece dikkatli, uyanık ve istekli yapılması gereken bir etkinliğin motivasyonsuz gerçekleşmesi imkânsız denecek zordur. Bacanlı (2001),

motivasyonun organizmayı harekete geçiren bir durum olduğunun belirterek güdülerin bir keza ortaya çıkıp, doyuruldukları zaman tamamen ortadan kalkmayacaklarını, bir süre sonra yeniden ortaya çıkacaklarını ifade etmekte ve buna güdülerin döngüsel olma özelliği adını vermektedir. Bu döngüyü ise şu şekilde açıklamaktadır; ihtiyacın hissedilmesi, ihtiyacı gidermeye yönelik davranış ve ihtiyacın giderilmesi (rahatlama). Bunu okumaya uyarladığımızda öncelikle bireyin okuma ihtiyacını hissetmesi gerekmektedir. Bir öğrenci için bunu yapacak olan ailesi, çevresi ve okul olacaktır. Eğer öğrenci okumaya motive edilirse bunu mutlaka yapacaktır. Yani okuma ihtiyacını giderecektir. Bu da gösteriyor ki motivasyon olmadan okumanın gerçekleşmesi ihtimal dahilinde bir durum değildir. Yapılan araştırmalarda okumayı çabuk öğrenen ve okulda iyi okuyucu olan öğrencilerin çok küçük yaşlardan beri kendilerine kitap okunan ve kitap okuyan yetişkinleri veya kendilerinden büyük öğrencileri örnek aldıkları görülmüş, ayrıca öğrencilerin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının da okuma motivasyonuna önemli düzeyde etki ettiği anlaşılmıştır. Özellikle sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde bulunan öğrencilerin diğerlerine göre, okuma motivasyonlarının belirgin bir şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir.

***Okuma devamlı gelişen bir eylemdir.*** İster okumayı öğrenme (okur-yazarlık) noktasında ister okuma alışkanlığı noktasında olsun, okuma belli bir sürece bağlı olarak yürütülen bir etkinliktir. Okumayı bir defada oturup halletmek mümkün değildir. İlk okumada – günümüzde- önce sestem başlayan ve kademe kademe hece, harf, kelime ve cümleler okunarak gelişme sağlanmakta, daha sonra da metinler okunmaktadır. Sınıflar ilerledikçe sesli okumadan sessize geçilerek bireysel okumaya yol alınmaktadır. Buraya kadar bir gelişme ve ilerleme söz konusu iken buradan sonra da bireyin “iyi bir okuyucu” olması için yine gelişmenin devamı gerekmektedir. Yani bilgi ve kültürlenme için artan, genişleyen ve süreklilik arz eden bir hal almalıdır. Bunun için okuma, hayat boyu devam eden bir faaliyettir ve hemen her gün zamanımızın bir kısmını okumaya ayırmalıyız. Burada zamanın azlığı ya da çokluğundan ziyade devamlılığı önemlidir.

***Okuma bir iletişim kurmadır.*** Buradaki iletişim okuyucuyla yazar arasındadır. İletişimin meydana gelmesi için en az şu üç öğenin bulunması gerekir. Bunlar verici, ileti ve alıcıdır. Hatta bunlara ilaveten “dönüt” denilen dördüncü unsur da bir gereklilik olarak görülmektedir. Nasıl ki konuşma bir iletişim süreciyse, okuma da bir iletişim sürecidir.

Konuşmadaki konuşanın (vericinin) yerine okumada yazar, duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgelere sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürülür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür–gerekirse seslendirir- ve anlamını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma, yazarla okur arasında kurulan bir iletişimdir. Okuma iletişiminin meydana gelmesindeki üç önemli öğeden biri olan yazar, iletişimi başlatan kişidir. İletişimin diğer unsuru olan okur, yazarın iletisini yani kitabı alarak bu iletişimi devam ettirmekte ve nihayet kitabı okuyup anlayarak iletişimi tamamlamaktadır. Bu yolla yazar ile okur arasında bir iletişim gerçekleşmektedir. Dökmen (1994), bu iletişimi eğer yazar yaşıyorsa karşılıklı iletişim; yazar yaşamıyorsa tek yönlü iletişim olarak adlandırmıştır. Buna göre okuma etkinliği bazen tek yönlü iletişim, bazen de çift yönlü iletişim olmaktadır.

#### **2.4.2 Okumayı Öğrenme Yöntemleri**

Okumanın öğretilmesine özellikle yazının bulunmasından sonra başlanmıştır. Zaman içerisinde konuyla ilgilenen bilim adamları okumanın öğretilmesiyle ilgili çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler ileri sürmüşlerdir. Okumayı öğrenme yöntemleri, yalnızca parçası olduğumuz toplumun okuryazarlık konusundaki geleneklerini –yani bilginin aktığı kanalları, bilgi ve güç hiyerarşisini- içermekle kalmaz, okuyabilme yeteneğimizin neyin hizmetine verileceğini de belirler ve sınırlar (Manguel, 2004).

Yüzyıllar öncesinden beri çocuklara okumayı öğretmek için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bunların bazısı geniş ölçüde kabul görürken bazısı birkaç denemeye terk edilmiştir. Okuma yöntemlerinin tarihi kayıtları Huey, Mathevs, N.B. Smith, Venezky, Cranney Miller gibi araştırmacıların okuma eğitiminin tarihindeki birtakım kaynaklarda açıklayıcı bir şekilde bulunulabilir (Harris ve Sipay, 1971).

Harris ve Sipay okuma yöntemlerini, birleştirmeli (synthetic) yöntemler ve çözümlmeli (analytic) yöntemler olmak üzere iki grupta ele almıştır. Burada birinci grupta yer verilen birleştirmeli yöntemler, harflerle başlayan ve birleşerek (heceler, kelimeler, kelime grupları, cümleler) devam eden yöntemin adıdır. Çözümlmeli yöntemler ise harflerden daha büyük bileşkelere başlayan ve parçaların bölünmesiyle devam eden analitik



yöntemlerin genel adıdır. Bu yöntem kelime, cümle ve öykü yöntemlerini içerir.

Güneş (2000) ise okuma yöntemlerini sentez, analiz ve karma yöntemler olmak üzere üç ana grupta toplamıştır. Güneş'e göre alfabe, ses, hece ve bak-söyle yöntemleri "sentez" yöntemini; kelime, cümlecik, cümle ve hikâye yöntemleri analiz yöntemini, eklettik (seçkin) ve bilinçlendirme yöntemleri ise karma yöntemler oluşturmaktadır.

## 2.5. Okuduğunu Anlama

### 2.5.1. Anlama

Ruşen (1995) anlamayı; görülenlerin, duyulanların ve okunanların algılanıp kavranması olarak tanımlayarak, kişilerin eğitim süreci deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü olarak ifade etmektedir. Kavcar ve diğerlerine (1995) göre 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 çalışmaları, öğrencilerin dinleme ve okuma çalışmalarındaki başarı seviyelerinin görülmesine olanak sağlar.

### 2.5.2. Anlamanın Aşamaları

Güneş (1997), anlama faaliyeti üç aşamada değerlendirir ve onları da aşağıdaki şekilde açıklar:

- Anlamı bulma
- Anlamı kavrama
- Anlamı değerlendirme

**Anlamı bulma:** Anlamı bulma ve değerlendirme anlama aşamalarının temelidir. Bu aşamanın basamakları aşağıda verilmiştir:

- 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 ise şöyledir:
- 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 vb. 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.

### 2.5.3. Soru Sorma

Sorular bireylerin anlama süreçlerini takip etmenin en önemli değişkenleridir. Öğretmenlerin hem kendilerinin hem de öğrencilerin bu düzeydeki yeterlilikleri öğrencilerin okuduğunu anlamlarını geliştirmede önemli bir yere sahiptir (Yıldırım, 2012).

Okunan bir yazının anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek için en iyi yol, yazının içeriğine ilişkin çeşitli sorular sormaktır. Soru sorma yöntemi Sokrat'tan bu yana yararlı bir yöntem olarak görülmektedir. Ancak, sorular iyi sorulmadığı takdirde etkisiz kalmaktadır. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilere sorulan soruların çoğunluğunun anlamayı gerçekleştirme ve kontrol etme yerine, gereksiz yönleri hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, sadece basit ve ezbere dayalı bilgileri ölçmekten öteye gidememekte, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarına girilmediğinden öğrencilerde zekâyı geliştirme, soyut düşünme gelişimini sağlayamamaktadır.

Güneş (1997)'e göre okuma-yazma öğretiminden başlamak üzere eğitimin her aşamasındaki sınav sorularında sorular, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kontrol etmeye yönelik olmalıdır. Oysa ülkemizde yaygın bir şekilde test yöntemiyle sınavlar yapılmakta ve çoğu zaman seçmeli testler kullanılmaktadır. Bu

teknikle hazırlanacak sorular iyi hazırlanmalı ve çeldiriciler kuvvetli olmalıdır. Aksi takdirde doğru cevap şans yöntemiyle bulunabilmekte, dolayısıyla öğrencinin anlamı kavrayıp kavramadığı, iyi değerlendirmeler yapıp yapmadığı ölçülememektedir. Bu durum anlama eğitimi açısından bir kayıp olmaktadır. Sınavlarda öğrencilerin bütün sorulara cevap vermeleri zorunlu tutulmalıdır. Böylece, yanlış cevaplandırılan sorulardan, tam ya da eksik anlamının olduğu konular ortaya çıkmış olacaktır. Eksik ya da yanlış anlamaları zamanında bulma ve giderme de anlama eğitimi açısından başarıyı getirmektedir. Aksi takdirde, düzeltilmeyen yanlış anlamalar pekişmiş olmaktadır. Özet olarak, öğrenciye yönelik sorular onun anlamı kavramasına ve değerlendirmesine fırsat verecek şekilde hazırlanmalıdır.

#### **2.5.4. Okuma-Anlama İlişkisi**

Demirel (1995), okuma-anlama arasındaki ilişkiyi açıklamak için okuma ve anlamının sebep-sonuç ilişkisiyle birbirlerine bağlı olduklarını ifade etmiştir. Demirel'e göre birey anlamak için okumakta ve okuduğunu da anlamak istemektedir. Kısaca tam bir okuma etkinliğinin gerçekleştirilebilmesi için okunan metnin anlamlandırılması gerekir. Gibson ve Levin okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlar. Önemli olan bilgidir. Harfleri tanıma, ses ve heceleri doğru telaffuz 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).

Gary ve Rogers da bir yazıyı, bir yapıtı anlamının onu yorumlamayı bilmek olduğunu ifade etmişlerdir.

Onlara göre yorum, şu anlamlara gelmektedir.

- 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 uygulaya bilmek (Göğüş, 1978).

Okunan bir metnin iletisinin tam olarak anlamlanması ve bilgi kaybının engellenmesi için metni okuyan bireyin dşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabaları aşağıdaki şekilde açıklayabiliriz (Tazebay, 1997).

**Metnin kısa yapısını çözümleme:** Bütün bir kitap yahut kısa bir yazı da olsa her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve tespit etme, okuduğunu anlamanın ana yönlerinden birini oluşturur.

**Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:** Her hangi bir metni okuyan bir kişinin, okuduğu metinde yazarın iletteği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamının ön koşuludur.

**Metni eleştirme:** Okuma, yazar ile okuyucu arasında bir konuşmadır. Okurun okuduğu bir metnin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi, metni eleştirmesidir.

Oktay ve Aktan (1997)'a göre okul öncesi eğitim kurumlarında, okuma öncesi dönem çocuklarının ileride başarılı birer okuyucu olmalarını sağlayacak, düşünme becerilerine yönelik faaliyetlere yoğun olarak yer verilmesinin uygun olduğu söylenebilir. Çocuğun ilkokul dönemindeki başarısı, çocuğun dili öğrenip kullanmasına, yazılı metinleri okuyup, anlayarak anlatmasına bağlı olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Dolayısıyla anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak, ikincisi de okunan yazıyı kavramaktır.

Demirel (1998)'e göre bir yazının okunup kavranması için bazı yöntemlerden yararlanmak gerektiğini ifade etmektedir. Bu yöntemler:

Okuma parçasında;

- Ele alınan konuyu belirleme
- Anlamı bilinmeyen sözcükleri araştırma
- Ana fikri bulma
- Yardımcı fikirleri saptama
- Parçanın genel düşünce ve anlatım yapısını tespit etme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını düşürme

Bu konuda yapılan bir araştırmada, bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksek değilse öğrenme süreci ne kadar uzun tutulursa tutulsun, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceğinden bahsedilmektedir (Egelioglu, 1993). Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini oldukça iyi vurgulamaktadır (Erginer, 1998).

Bireyler 3. sınıfta tam olarak okumayı öğrenirler. Bu dönemde öğrenciler kendi bilgi dağarcıklarını geliştirir. Öğrenciler, literatürün okuma parçalarında alabileceği çeşitliliklere, okumanın değerine ve okurken alabilecekleri hazza alışmış olurlar, düşünsel bilgileri elde ederler, harf-ses ilişkisini ve yazılı-sözlü arasındaki ilişkiyi öğrenir ve orta öğretimdeki teknik ve daha karmaşık parçalarla uğraşabilmesi, daha hızlı ve daha akıcı bir okuyucu olabilmesi için gerekli araştırmaları yaparlar (Jacobs 2002, Akt. Koçyigit, 2003).

İlkokul 1. sınıfta verilmeye başlayan okuma eğitimi, bireylerin sadece eğitim yaşantısıyla ile sınırlı olmayıp, yaşamları boyunca karşılaşacakları bir süreçtir. Fakat gerçek anlamda okuma yani okuduğunu anlama çalışmaları ilköğretim 3. sınıftan itibaren başlamakta olup, anlama çalışmaları üzerinde öğrenim süreci boyunca önemle durulmalıdır. Okuduğunu anlamada ortaya çıkabilecek problemlerin ya da eksikliklerin tespit edilip, bunları giderici çalışmalarda bulunulması gerekir.

### **2.5.5. Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazanılmasını Kolaylaştırıcı n Koşul Beceriler**

Erginer (1998)'e göre 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, es 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.
- 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.

## 2.6. Okuma Hataları

Okumada göz hareketleri önemli bir yer tutmaktadır. Göz okurken satır boyunca soldan sağa kısa duruşlarla ilerlemekte, ikinci satırın başlangıcı için bir sıçrayışta geri dönmektedir. Okuma göz duruşu zamanında yapılmaktadır. Bir satırdaki göz duruşu sayısı 4 ile 10 göz duruşu arasında değişmektedir. Bu sayı okunan parçanın ağırlığı ile okuyucunun okuma düzeyine göre de değişmektedir. Hızlı okumak için bir satırdaki göz duruşları sayısının 3'ten fazla olmasına dikkat edilmelidir.

Javal' a göre gözün hareketleri hep soldan sağa sürüp gitmemekte, bazen göz geri dönüş hareketleri de yapmaktadır. Yanlış gördüğünü düzeltmek, kendisine yeni olan kelimeyi

kavramak, yazıdaki anlam tutarsızlığını, eksiklik ve yanlışlıklarını belirlemek için göz geri dönüş hareketleri yapmaktadır. Bu davranış yanlış olup oldukça zaman kaybına yol açmaktadır. Bu göz hareketleri daha çok okuma düzeyi yavaş olan okuyucularda görülmektedir. Bir araştırmaya göre 100 kelimelik bir parçada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin gözü ortalama 70, lise öğrencilerinin gözü ortalama 50 geri dönüş hareketi yapmaktadır. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin 70 kelimeye iki kez baktıklarını göstermektedir. Bu arada okuma ritmi de bozulmakta ve okunan cümlenin anlamı tam olarak kavranamamaktadır. O halde, çocukların gözlerinin sık geri dönüş hareketlerini önlemek için kısa cümleli parçalara ağırlık verilmelidir. Ayrıca, cümle içinde yer alan kelimelerin kısa kelimeler olması, yani ortalama 5-7 harften oluşmuş kelimeler olmasına da dikkat edilmelidir. Diğer taraftan, çocuğun kelime dağarcığı zenginleştirilmeli ve kelimelerin anlamlarını iyi öğrenmelerine çalışılmalıdır. Richaudeau ve Gauguelin'e göre anlam tutarsızlığı olmayan, eksiklik ve yanlışların az olduğu parçalar tercih edilmelidir (Güneş, 1997).

Heceleyerek okuma ister sesli isterse sessiz olarak yapılsın yanlıştır. Çünkü bu okuma hece hece yapıldığından, kelimeler bölünmekte, anlam ve zaman kaybına neden olmaktadır. Bunun yanında bir parçayı kelime kelime okumanın da zararları bulunmaktadır. Bu tür okuma da zaman yitirmeye ve kavramada güçlükler neden olmaktadır. Dil yalnızca kelimelerin veya harflerin bir araya gelmesi değildir. Dil, düşünce birimlerini kapsayan ve tam fikirleri ifade eden cümlelerden oluşmaktadır. O halde, okurken, kelime ve cümleler bütün olarak okunmalı, cümlenin genel anlamına, giderek de yazının genel anlamına ulaşılmalıdır. Sesiz okumada dudak hareketlerinin yapılması ve kelimelerin mırıldanarak okunması yeterli bir anlamayı getirmemektedir. Bu nedenle dudak hareketleri olabildiğince erken bırakılmalıdır. Dudak hareketlerini gidermek için dudakların arasına bir mendil yerleştirilmeli ve okuma süresince mendilin kımıldamamasına, düşmemesine dikkat edilmelidir. Çocuğun parmak ucuyla satırı izlemesi ileriye hızla gitmek isteyen gözlerin hareketini engellemektedir. Ayrıca, çocuğun parmağını kelimedenden kelimeye hareket ettirmesi giderek kelime kelime okumayı getireceğinden, bu davranışa izin verilmemelidir. Aynı davranışın kalemle yapılması da sakıncalıdır. Parmakla ya da kalemle satırı izleme yerine, satır işaretçisi olarak kâğıt veya karton şeritler kullanılmalıdır.



Okurken anlamayı ve hızı önemli ölçüde etkileyen heceleyerek okumayı önlemek için baş ve işaret parmağı ile gırtlak yumuşak bir şekilde tutularak denetlenmelidir. Gözler satırları izlediği sırada gırtlakta en küçük bir kıvılda söz konusu olmamalıdır. Yine, okurken anlamayı ve hızı önemli ölçüde etkileyen baş hareketlerine, vücut hareketlerine, saçla, kalemle, silgi, para ve benzeri şeylerle oynamaya, bir şeyler yemeye, çiklet çiğnemeye izin verilmelidir. Baş ve vücut hareketlerinin öne, yana ve arkaya doğru yapılması göz ile kitap arasındaki uzaklığı bozduğundan özellikle dikkat edilmelidir. Baş hareketlerini önlemek için başın üzerine bir kitap konularak okuma süresince düşmemesine dikkat edilmelidir. Baş sağa, sola hareket ettiriliyorsa iki elin arasına alınarak sabit tutulmalıdır. Ayrıca, okurken oynanabilecek silgi, kalem, yiyecek ve çiklet gibi şeyler uzak tutulmalıdır.

Sonuç olarak, doğru okuma alışkanlıklarının kazanılmasında büyük rolü olan yukarıdaki kurallara özen gösterilmeli, olumsuz tutum ve alışkanlıklardan bir an önce vazgeçilmelidir. Özellikle, çocuklarımızın ilkökul sınıflarında bu alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olmamız, onların ileride iyi birer okuyucu olmalarını sağlayacaktır (Güneş, 1997).

## **2.7. Okuduğunu Anlamaya Etki Eden Stratejiler**

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi ve okuma sırasında etkin olabilmesi için, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu, okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ilgili ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar (Epeçan, 2009).

Okuma süreci stratejileri genelde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olarak ele alınmaktadır. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerine değinecek olursak, araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerimize uyguladığımız kişisel bilgi formunda da yer alan, okuma öncesinde şema oluşturma, okuma sırasında altını çizme ve metin kenarına not alma, okuma sonrasında ise özet çıkarma stratejilerden bahsetmek isabetli olacaktır.

### 2.7.1. Şema Oluşturma Stratejisi

Yılmaz (2008)'a göre, öğrencinin okumaya başlamadan önce metinle ilgili resimleri yorumlaması, ilgili tablo, grafik ve şemaları incelemesidir. Bu strateji öğrencinin metinle ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına yardımcı olur. İlköğretim I. kademedeki kullanılabilir.

Okuyucunun okumaya başladığı bir metin bildiği bir konuyla ilgiliyse, ne okuyacağına dair bir fikri var demektir. Yani anlam belirsizliği daha baştan azalmıştır. Okunan metnin konusu ne kadar tanıdıksa, o kadar kolay anlaşılır. Okuyucu okurken anladığı bilgileri zihninde işleminden geçirdikten sonra, bir sonraki satırda ne olduğu üzerine öngöründe bulunabilir. Örneğin liderlik üzerine bir metin okurken “otoriter” sözüne rastlamışsa, okuyucuda hemen otoriter bir lider imgesi oluşur. Yılmaz'ın (Blaha ve Bennett, 1993) örneğinde, öğrencinin okunan konu hakkında ne kadar çok fikri varsa, okumasının o kadar çok verimli olacağı söylenebilir denilmektedir. Araştırmalar ön bilgilerin okuma ortamına aktarılmasının okuduğunu anlamaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

### 2.7.2. Altını Çizme Stratejisi

Senemoğlu (2012)'na göre anahtar sözcüklerin ya da temel fikirlerin altını çizme öğrencilerin dikkatini öğrenilecek bilgi üstünde yoğunlaştırma yollarından biridir. Altını çizme öğrencinin dikkatini önemli noktalarda toplamasını sağlamakla birlikte, bu stratejinin küçük yaşlarda etkili olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Senemoğlu'nun, Brown ve Smiley (1977) örneğinde, altıncı sınıflardan daha alt sınıflardaki çocukların, önemli bilgiyi yeterli düzeyde ayırt edemedikleri için, altını çizme stratejisinden yararlanamadıkları belirtilmiştir. Altını çizme stratejisinin etkili olarak kullanılabilmesi için, önemli bilginin önemsiz bilgiden ayırt edilmesi gereklidir. Küçük yaşlardaki öğrenciler, önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmekte güçlük çekmeleri nedeniyle bu stratejiyi kendi kendilerine etkili olarak kullanamamaktadırlar. Yine Senemoğlu'nun, Anderson ve Armbruster (1984) örneğine göre ise, öğrenmenin meydana gelmesi için, fiziksel olarak satırların altını çizme yeterli değildir. Çünkü önemli bilgiyi önemsizden ayırt etme, bilgiyi anlamayı gerektirir. Okuduğu metni anlayabilen birey, ancak önemli bilgiyi seçerek altını çizebilir.

Senemoğlu (2012), altını çizme stratejisinin, öğrencinin öğrenmesinde şu yararları olduğuna değinmiştir: 1. Öğrenci, metindeki anahtar sözcükler ve önemli bilgi üstünde dikkatini yoğunlaştırarak metni daha hızlı ve etkili olarak tekrar edebilir. 2. Altını çizme öğrencinin kendisinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. Özellikle önemli bilgiyi önemsizden ayırt etmede öğrencinin daha önce kazanmış olduğu şemalar, büyüklere göre daha az olduğundan, küçükler bilginin hangi öğeleri önemli, hangileri daha az önemli olduğu konusunda karar vermekte güçlük çekerler. Bu nedenle, yukarda da belirtildiği gibi küçük yaşlarda altını çizme stratejisi etkili olarak kullanılamayabilir.

### **2.7.3. Metin Kenarına Not Alma Stratejisi**

Metin kenarına alınan notlar, yuvarlak içine alınan bilinmeyen sözcükler, önemli fikri belirtmek üzere satırın yanına konan yıldızlar, anlaşılmayan ya da tutarlı olmayan cümlelerin ya da paragrafın yanına konan soru işaretleri, paragrafın yanına soru olarak sorulabileceğini belirtmek üzere konan işaretler, paragrafı özetleyen cümleyi gösteren işaretler, benzerlik ve farklılıkları belirten notlar gibi işaret ve açıklamalar, öğrencinin dikkatini belirtilen noktalara yoğunlaştırmasını, önemli bilgi üstünde odaklanmasını ve daha hızlı bir biçimde tekrar etmesini sağlar. Metnin yanına yazılan bu açıklama ve işaretler, öğrenci için bir bakıma ikinci okumada paragrafla ilgili bir organize edici bilgi niteliği de taşır (Senemoğlu, 2012).

### **2.7.4. Özetleme Stratejisi**

Özetleme, öğrencinin yazılı materyali özetlemesi, etkili çalışma ya da öğrenme stratejilerinden biridir (Senemoğlu, 2012). Senemoğlu'nun (Pressley, 1989) örneğinde ise özetmeden şöyle bahsedilmektedir. Özetleme, öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasına ve uzun süreli belleğe anlamlı olarak yerleştirilmesine yardım etmektedir. Çünkü öğrenciyi;

- a) anlamak için okumaya
- b) önemli fikirleri ayırt etmeye
- c) bilgiyi kendi sözcükleriyle ifade etmeye yönlendirmektedir.

Özetlemenin gereği olan bu ilkeler, bilginin yeniden örgütlenmesini ve anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Ancak, özetleme yeterliğinin kazanılması, öğretimi gerektirmekte ve zaman almaktadır. Özellikle ilkokul öğretmenleri özet yapma konusunda kendileri model olmalı ve öğrencilerine özetlemeyi öğretmelidirler.

Yukarıda bahsedilen okuma stratejilerinden sonra okuduğunu anlamayı sağlayan tekniklerden biri olan bilgi haritası oluşturma tekniğinden bahsetmemiz uygun ve yerinde olacaktır. Görgen (2001)' e göre, çocuklar temel eğitim kurumlarında okuma yazma becerisini kazandıktan sonra çoğu bilgiyi yazılı kaynaklardan öğrenmektedirler. Öğrencilerden ilköğretimden itibaren çeşitli derslerle ilgili konularda yazılmış kitap, dergi gibi basılı materyallerdeki bilgileri okuyup öğrenmeleri istenmektedir. Okul yaşamında öğrencilerin çoğu okuduklarını anlayamamanın sıkıntısını yaşamaktadırlar. Okul öğrenmelerinin temelini oluşturan okuduğunu anlama, öğrencinin düzeyine uygun olarak yazılmış bir metinden tam ve doğru olarak anlam çıkarmasıdır. Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar okuduğunu anlamayı sağlayıcı bazı öğrenme tekniklerinin olduğunu ve bunların öğretilebildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniklerden biri de okunan metinlerin “bilgi haritasını” oluşturmaktır.

Görgen (2001) bilgi haritasını, biri metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimi olarak tanımlamış olup, bir bilgi haritasındaki metnin özetinin düz bir metinden daha kolay elde edilebileceğini savunmuştur.

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

### **2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde, Türkiye’de okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalardan, ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak yapılanlar üzerinde durulmuştur.

Kaya (1985) yılında yaptığı “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” adlı çalışmasında, ilkokullarda Türkçe eğitiminin durumu araştırılmıştır. Söz konusu araştırmada; Öğrencilerin okuduğunu anlama genel başarı ortalaması % 34.73, yazılı

anlatım becerisi genel başarı ortalaması %24.66'dır. Türkçe dersi için bu başarı ortalamaları belirlenen düzeyin altında kalmıştır. İlkokullarda verilen Türkçe eğitiminin, programda belirtilen hedeflere ulaşmadığı sonucuna varılmıştır. Çocukların Türkçe eğitiminin okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisinin yeterli derecede kazandırılmadığı saptanmıştır.

Tazebay 1995 yılında okuduğunu anlama üzerine, "İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı çalışma yürütmüştür. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızları, sesli ve sessiz okuma sırasında yapmış oldukları okuma hataları, olumsuz okuma davranışları ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkileri araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre; araştırmada örnekleme giren 192 öğrenciden hiçbiri sesli okumayı hatasız yapmamıştır. Yine 192 öğrencinin tümünde olumsuz okuma davranışları gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde, sesli okuma yaparken en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama davranışları gözlenmiştir. Sesli okuma yaparken, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde en çok sözcüğü yineleme, sözcüğü yanlış okuma, hataları gözlenmiştir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının basında kalemle ve parmakla sürme gelmektedir. Öğrenciler sesli okuma yaparken, dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuşlardır. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2, en yavaş okuyanı ise 21.75 sözcük okumuştur. Sesli okuma yaparken ise üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri dakikada ortalama 97.19 sözcük okumuşlardır. En hızlı okuyan öğrenci dakikada 224.73 sözcük okurken, en yavaş okuyan öğrenci ise dakikada 32.53 sözcük okumuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arasındaki fark sessiz okuma lehine anlamlı bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri sesli okuma yaparken, "telaşlı olma", "dik oturmama", "noktalamaya uymama", "heceleyerek okuma" ve "okuduğu yeri kaybetme" gibi olumsuz okuma davranışları, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri sessiz okuma yaparken gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarının hiçbiri, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri sesli okuma yaparken "sözcüğü

yanlış okuma”, “yeni bir sözcük ekleme”, sözcüğü atlama”, “sözcüğü okuyamama” hataları okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızlarını “basını sallama”, sinirli olma”, parmakla sürüme”, “dik oturmama”, “dudak yalama”, “noktalamaya uymama”, “heceleyerek okuma” ve “okuduğu yeri kaybetme” gibi olumsuz okum davranışları, anlamlı düzeyde düşürmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızlarını “dudak kıpırdatma” ve “dudak yalama” davranışları anlamlı düzeyde düşürmektedir. İlköğretim programında gösterilmesi beklenen davranışlar, ders kitaplarının içerikleri ile tam olarak örtüşmemektedir. Dolayısı ile öğrencilerin okuduğunu anlamalarında ve bunu davranışa dönüştürmelerinde problemler ortaya çıkmaktadır.

1998 yılında, “İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmayı yapan Erginer, öğrencileri okuduğunu anlama becerileri yönünden incelemiş ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinin % 28-74 olarak gerçekleştiği bulgusuna varmıştır. Yine araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

Ana fikir ve başlık bulmayı, okuduğunu anlama becerilerinin en etkili alt becerileri olduğuna işaret eden Erginer, ana fikir ve başlık bulmayı, metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını bulma, metinde geçen olayla ilgili bilgileri öğrenme, metne anlamca denk ve metne anlamca zıt düşen ifadeleri öğrenme becerileri olarak ifade etmiştir.

Okunan metnin en iyi biçimde anlaşılması, özellikle bu alt becerinin kazanılmasına bağlı bulunmaktadır. Okuma metninde geçen bir kelimenin gerçek anlamını öğrenmek, yardımcı fikirleri bulmak, olay kahramanlarının özelliklerini bilmek, olayın ne zaman geçtiğini bilmek, metni anlamaya yönelik daha pek çok alt becerinin kazanılmasına bağlıdır. Bir kelimenin metindeki anlamını bilmek, olayın nerede geçtiğini bilmekle, pek çok alt becerinin kazanılması kolaylaşmaktadır. Öğrenciler özellikle, başlık, karşıt anlamlısını, anlamı bozan kelimeyi, anlamca denk ifadeyi, eş anlamlısını, olayın zamanını, ana fikir ve olayın nerede geçtiğini bulma becerilerinde başarısız bulunmuşlardır. Öğrenciler, yardımcı fikirleri, metindeki anlamını bulma becerilerinde daha iyi, gerçek anlamını, olay kahramanlarının sayısını, maksadını, gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi ve olay kahramanlarının özelliklerini bulma becerilerinde orta

düzeyde başarı sağlamışlardır.

Alperen 1999 yılında “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma ve Ders İşleme Modelleri” adlı bir araştırma yürütmüştür. Bu kitaplarda okuduğunu anlama eğitimine yer verilmemiş olduğu, yer verilen davranışların ise bir veya iki örnekle geçirildiği saptanmıştır. Bu yapıdaki ders kitaplarıyla okunanı anlama eğitimi yapılamayacağı ve haliyle problemin ders kitaplarında fonksiyonel bir dil (dil kullanma) eğitimi yöntemi uygulanmamış olduğu görülmüştür. Bir dil eğitimi için metinlerin genel olarak çok uzun olduğu tespit edilmiştir. Programın modeli ile ders kitaplarının modeli uyumlu olmadığından ders kitapları, programda gösterilen davranışları gerçekleştirici nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır. İlkokul programında beş yıl boyunca gerçekleştirilmesi istenen okunanı anlamaya ilişkin davranışların tam öğrenme düzeyinde gerçekleşmediği gözlenmiştir.

Cömert 2000 yılında “Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Türkçe Dil Faaliyetlerinin İlköğretim: Türkçe Dersi Okuma Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasını yapmıştır. Burada okul öncesi eğitim programlarındaki, Türkçe dil faaliyetlerinin uygulanışına yönelik yeterliliği ve ilköğretim birinci kademe 2. ve 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi okuma anlama başarısına etkisini belirleyerek, okul öncesi eğitime giden ve gitmeyen öğrenciler arasındaki Türkçe okuma-anlama başarı farklarının bulunup bulunmadığını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri, mevcut okul öncesi programlardaki Türkçe dil faaliyetlerinin yeterliliğine yönelik görüşlerini genellikle “oldukça yeterli” düzeyde değerlendirmişlerdir. Programda, çocukların dil etkinliklerine katılabilmelerini sağlayacak düzenlemelerin olması, hikâye tamamlama etkinliğine yer verilmesi, her konuyla ilgili eğitici hikâye bulma, kukla ile anlatma konularını orta derecede değerlendirmektedirler. Bu nedenle, Türkçe dil faaliyetlerindeki bu konularda mevcut öğretmenlerin yeterliliklerinin gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir. Okul öncesi öğretmen görüşlerine göre, 13. madde “üniteyle ilgili pandominden yararlanma” konusunda öğretmenler “az” yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. 2. ve 5. sınıfta okul öncesi eğitimden geçmiş öğrencilerin anlamlı düzeyde başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Cömert’e göre okul öncesi eğitim kurumlarında her gün programda yer verilen 30 dakikalık Türkçe dil faaliyetleri ile öğrencilere tekerlemeler, bilmeceler, sohbet, kukla

oyunları, çocuk şiir ve hikâyeleri gibi etkinlikler çocukların etkilerini canlı tutarak, okuma öncesi dönemde cümlelerin kelimelerden oluştuğunu kavratma, kelimelerinde anlamları hakkında duyarlılık sağlayarak, yeni kelimeler öğrenmesine, kelime dağarcığının gelişmesine, kelimeleri doğru ve yerinde kullanabilmeleri, düşüncelerini, okuduklarını ifade etmelerini sağlayarak, okuma-anlama başarısındaki anlamlı farklılığı ortaya koyduğu düşünülebilir (Kaldan, 2007).

Çalışkan 2000 yılındaki “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı ailelerin, çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri arasında farklılıklar görüldüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde öğrenci başarısı düşük, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerde öğrenci başarısının yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkmen 2001’de yapmış olduğu “Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini eğitim teknolojisi ürünlerinin ne derece etkilediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerini olumlu etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerin kazandıkları bilgilerin kalıcılığını ölçmek için yapılan kalıcılık testi puanları ortalamasına göre, eğitim teknolojisi kullanılarak öğretim yapan gurubun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (Kaldan, 2007).

Yılmaz’ın 2001’de yapmış olduğu “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi” konulu çalışmasında, ilköğretim I. kademedeki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okumada en fazla "tekrar" (510) hatasını yapmışlardır. Bu hatayı, "yanlış okuma" (221), "bırakma" (86), "tekrar düzeltme" (82) ve "ekleme" (75) hataları izlemektedir.

4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "ekleme" hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki ( $P = .021 < 0.05$ ) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "bırakma" hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki ( $P = .000 < 0.05$ ) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "yanlış okuma" hatası ile



okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki ( $P= .000 < 0.05$ ) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "tekrar" hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki ( $P=.000 < 0.05$ ) düzeyinde anlamlı çıkmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken yaptıkları "tekrar düzeltme" hatası ile okuduğunu anlama başarı puanı arasındaki ilişki ( $P=.135 > 0.05$ ) düzeyinde anlamsız çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin okuduklarını anlama başarıları arasında bir ilişki, ortalamalarının eşit olduğu için, ( $P=0.792 > 0.05$ ) bir etkisi bulunamamıştır.

Gündemir 2002 yılında “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçümleri” çalışmasında, ilköğretim 8. sınıfı bitiren öğrencilerinin okuduklarını anlama bakımından ne ölçüde başarılı oldukları araştırmıştır. Araştırmada; kızların erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. En yüksek başarı % 82 ile “sizce okulların görevi ne olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplarda ve en düşük başarının % 26 ile “okumayı bilmek nelere benzetilmiştir? Bu benzetmedeki asıl amaç nedir?” sorusuna verilen cevaplarda görülmüştür. Okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri arasındaki fark, okuduğunu anlama becerilerini etkilediği ve okullar arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (Kaldan, 2007).

Koçyiğit'in 2003 yılında yaptığı “İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişme düzeyi, okullar arası farklılıklara ve cinsiyete göre araştırılmıştır. Araştırma sonucunda;

Öğrencilerin yaptığı okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok “noktalamaya uyma”, “kelime yutma”, “okurken dik, düzgün ve rahat oturma” ve “kelime ekleme” güçlükleri ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bir okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek düzeyde olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıkların bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkileri bulunduğu belirlenmiştir. Okuma

güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden-sonuç ilişkisi bu sonuçla daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Okuduğunu anlamak için, okuma stratejilerini bilme ve uygulama gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde yurt dışında yayınlanan okuduğunu anlama becerileri üzerine yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

Ezell, 1997 yılında yaptığı “Okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde iki yöntemin karşılaştırılması” adlı çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlamayı öğretmede iki yapısal stratejiyi karşılaştırmıştır. İkili çalışma aşaması, bir okuma parçasına bağlı olarak anlama sorularını sorup cevaplamak üzere çifterli çalışan 25 öğrenciyi kapsamaktadır. Öğretmen merkezli aşama soru sorma, kritik yapma ve öğrencilerin sorularını cevaplamaya odaklı sınıf içi münazaranın izlediği soruları geliştirmek üzere 23 öğrenciyi içermektedir. Araştırma sonucunda; iki grubunda soru sorma ve cevap verme becerilerinde yüksek puan aldıkları, bütün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmelerine rağmen, müdahale performansındaki okuma değerlendirmesi ile standart okuma değerlendirmesi arasında bir fark olmadığını göstermiştir.

Reutzela, D.et.al. 2005 yılında “Bilimsel İçerikli Okuma Parçaları Kullanılarak İlkokul Çağındaki Çocuklara Okuduğunu Anlama Stratejilerini Öğreten İki Yaklaşımın Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, öğretim stratejilerinin ilkokul çağındaki öğrencilere etkileri üzerine zorlayıcı olmayan ve zorlayıcı unsurlar içeren iki ayrı metot uygulanmıştır. Kantitatif ve kalitatif veriler toplanarak, bu stratejiler dört ayrı sınıfta 7 ve 8 yaşlarındaki çocuklara bilgi içeren parçalarla uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iki ayrı öğretim metodunun arasında öğrenciler açısından fark olmadığı, ancak okunan parçanın ana fikrini anlama açısından önemli farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanmasıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Yöntem

Araştırma betimsel tarama metoduna dayalı olarak yapılmıştır. (Karasar, 2003) betimsel tarama metodunda, araştırmaya konu olan olayları, bireyleri ve nesnelere kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışmıştır. Karasar'ın çalışmasında belirtildiği gibi, bu araştırmada, araştırmaya konu olan okullar, öğrenciler, veliler ve diğer koşullar kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak, Muğla ili Ula, Menteşe, Yatağan, Köyceğiz ve Marmaris ilçelerine bağlı 15 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği saptanmaya çalışılmıştır.

### 3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Muğla ili ilkokul 4. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın örneklemi ise 2016–2017 eğitim öğretim yılında Muğla ili Ula, Menteşe, Yatağan, Köyceğiz ve Marmaris ilçelerine bağlı 15 ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla, Ula, Menteşe, Yatağan, Köyceğiz ve Marmaris ilçelerinde buldukları bölgenin sosyo-ekonomik kültürel koşulları yönünden yüksek düzeyde 5 ilkokul, orta düzeyde 5 ilkokul, düşük düzeyde olan 5 ilkokul olmak üzere toplam 15 ilkokul seçilmiştir. Evreni oluşturan okullar ve öğrenci sayıları tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Evreni oluşturan okullar ve öğrenci sayıları**

Okullar		Öğrenci Sayısı		
		Kız	Erkek	Toplam
ULA	Atatürk İlkokulu	26	15	41
	Gökova Salih Güneyman İlkokulu	14	10	24
	Gölcük İlkokulu	4	5	9
MENTEŞE	Türdü 100.Yıl İlkokulu	67	62	129
	Vali Recai Güreli İlkokulu	17	12	29
	Şehit P.Ast.Yıldırım Çeltikoğlu İlkokulu	9	7	16
YATAĞAN	Atatürk İlkokulu	51	40	91
	Sinanbey İlkokulu	6	17	23
	Bozarmut İlkokulu	13	14	27
KÖYCEĞİZ	Atatürk İlkokulu	37	28	65
	Zeytinalanı Şeyh İlkokulu	5	6	11
	Yangı İlkokulu	5	6	11
MARMARİS	Şehit Ahmet Benler İlkokulu	47	53	100
	Ahu Hetman İlkokulu	19	31	50
	Beldibi Sıtkı Zoralı İlkokulu	37	41	78
<b>Toplam</b>		<b>357</b>	<b>347</b>	<b>704</b>

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi”nden oluşan anket kullanılmıştır.

#### **Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formu öğrenci ve ailesi ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla geliştirilmiştir. Soru formunda; cinsiyet, kardeşlerinin sayıları, anne ve babalarının mesleği ve öğrenim durumları, evlerinde sadece kendilerinin kullandığı odalarının olma durumu, evlerine hergün gazete, dergi, vb. girme durumu, boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirme alışkanlıkları, okuma sırasında en çok kullandıkları teknikler, ders dışı zamanlarda okumaya günlük ayırdıkları saat ve okul öncesi eğitim alma durumları, okuduğunu anlama düzeyleri ile okuma stratejileri arasında anlamlı bir fark olma durumu, okuduğunu anlama düzeyleri ile günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman arasında anlamlı bir ilişkinin bulunma durumu ve okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı gibi sorular yer almaktadır. Geliştirilen form, değerlendirmeye alınacak 4. sınıf öğrencilerine dağıtılmıştır. Öğrencilerden formdaki soruları hatalı ya da eksik doldurma olmaması için anne ve babalarıyla birlikte cevaplandırıp, sınıf öğretmenlerine teslim etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından toplanan formlar değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

#### **Okuduğunu Anlama Testi**

Erginer tarafından 1998 yılında geliştirilmiştir. Erginer, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1996 yılında yayınladığı Türkçe Dersi Programı ve ilgili literatürden yararlanarak (Tekin, 1980; Sever, 1995), “Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme” hedefini gerçekleştirmek üzere 16 “hedef beceri” belirlemiştir. Erginer, testi ön test yaparak, uzman görüşlerine başvurarak 20 sorudan oluşan testine son şeklini vermiştir. Bu çalışmada okuduğunu anlama testi, ilkokul 4. sınıf öğrencilerine kendi sınıf ortamlarında ve öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır.

### **3.5. Verilerin Toplanması**

Araştırma için gerekli verilerin sağlanması amacıyla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Muğla Valiliğinden kişisel bilgi formu ve okuduğunu anlama testini uygulama izni alınmıştır. Alınan izin doğrultusunda uygulama yapılacak okullara gidilerek yönetici ve 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülüp uygulama yapmak için gün belirlenmiştir. Uygulama yapılacak sınıflara girilerek, öğrenciler neler yapacakları konusunda bilgilendirilmiştir. Kişisel Bilgi Formu evde anne ve babasıyla doldurmak üzere öğrencilere dağıtılmıştır. Verilerin uygulanması ve toplanması aşamasında her hangi olumsuz bir durumla karşılaşılmamıştır. Değerlendirme 20 soru üzerinden yapılmıştır. Her doğru soru 5 puan değerindedir.

### **3.6. Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizi için kullanılan teknikler alt problemler doğrultusunda yapılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanı ile değişkenler arasında fark olup olmadığı ve ilişkilerin anlamlı olup olmadığını incelemek için öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak uygun analiz türünün seçilmesi hedeflenmiştir. Dağılımın normal olmadığı tespit edildiğinden Mann-Whitney, Kruskal-Wallis, Korelasyon (Spearman) testi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada verilerin analizlerinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma anketi ile elde edilen veriler çeşitli değişkenlere göre analiz edilerek ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri değerlendirilmiştir.

#### **4.1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri**

Anket bilgi formu ve okuduğunu anlama testi Muğla İlinin 5 ilçesindeki ilkokullarda toplam 704 öğrenci tarafından cevaplandırılmıştır. Öğrencilerin test sonuçları 100 puan üzerinden hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri;

**Tablo 6. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri**

Test Sonucu	Frekans	Yüzde
0	1	,1
5	2	,3
10	13	1,8
15	16	2,3
20	20	2,8
25	28	4,0
30	44	6,3
35	55	7,8
40	41	5,8
45	51	7,2
50	59	8,4
55	63	8,9
60	77	10,9
65	57	8,1
70	60	8,5
75	46	6,5
80	36	5,1
85	22	3,1
90	8	1,1
95	5	,7
Toplam	704	100,0

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Test Sonucu	704	52,5497	19,61029	0,00	95,00

Tablo da görüldüğü gibi 704 öğrencinin notları ortalamaya dahil edilmiş, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ortalaması 52,5 not dağılımının standart sapması 19,6 olarak bulunmuştur. En düşük puan 0, en yüksek puan ise 95'tir.



### One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		Test Sonucu
N		704
Normal Parameters <sup>a,b</sup>	$\bar{X}$	52,5497
	Ss	19,61029
Most Extreme Differences	Absolute	,090
	Positive	,069
	Negative	-,090
Test Statistic		,090
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000 <sup>c</sup>

P < .01

Verilerin normal dağılıma uygunluğu Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi kullanılarak uygun analiz türünün seçilmesi hedeflenmiştir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi anlamlılık değeri  $p < .01$  olduğundan test sonuçları arasındaki farkların anlamlı, dağılımın ise normal olmadığı gözlenmektedir. Bu nedenle veriler, parametrik olmayan testlerle analiz edilmiştir.

#### 4.2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

**Tablo 7. Cinsiyetlerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Erkek	347	48,6	20,1	5	95
Kız	357	56,4	18,4	0	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Mann-Whitney Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Erkek	347	313,3	108702,5	48324,5	.000
Kız	357	390,6	139457,5		
Toplam	704				

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir. Buna göre kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında

anlamli bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=48324,5$ ,  $p < .01$ ). Ortalama ve sıra ortalama değerleri dikkate alındığında kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinde daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

#### 4.3. Kardeş Sayılarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

**Tablo 8. Kardeş sayılarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Kardeşim yok	122	52,9	18,4	10	95
1-2	496	53,5	19,6	5	95
3-4	75	47,5	19,4	10	85
5 ve daha fazla	11	37,7	25,5	0	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### **Kruskal-Wallis Test Sonucu**

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Kardeşim yok	122	354,1	11,6	3	.009
1-2	496	362,9			
3-4	75	303,1			
5 ve daha fazla	11	205,0			
Toplam	704				

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 8’de verilmiştir. Buna göre kardeş sayıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=11,6$  (2) ,  $p < .01$ ). Ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde kardeş sayısı 3 ve üzerinde arttığında başarı düzeylerinin düştüğü gözlenmektedir. 1-2 kardeşi olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu değeri kardeşi olmayan öğrenciler takip etmektedir. 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ortalamaları ise genel ortalamanın altında yer almaktadır. En düşük değer 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere aittir. Bu durumda çocuk sayısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısı azalmaktadır.

Berber (1990)'in “ Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi” konulu çalışmasında ailedeki birey sayısı fazla olan öğrencilerin başarı seviyelerinin, diğerlerine göre daha düşük olduğu, Çalışkan (2000)'in “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında da az nüfuslu ailelerin çocuklarının diğerlerine göre daha avantajlı olduğunu saptamıştır.

Yine Dilli (2006)'nin “Zorunlu Eğitim Çağında Bulunan Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri” konulu yayınlanmamış yüksek lisans çalışmasında da, çekirdek ailelerden gelen öğrencilerin okulda başarılı olma şansı, kardeş sayısı çok olan arkadaşlarına göre daha fazla bulunmuştur. Yukarıdaki tablodaki değerlere göre 1-2 kardeşi olan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmektedir. Kardeşi olmayan öğrencilerin başarısı ortalamanın hemen üzerinde olduğu dikkate alındığında kardeşi sayısının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği söylenebilir.

#### 4.4. Annenin Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

**Tablo 9. Annenin öğrenim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Okuryazar değil	22	40,0	23,0	0	95
İlkokul	154	51,0	17,9	15	95
Ortaokul	128	50,7	19,1	10	90
Lise ve dengi	196	54,4	19,4	10	95
Üniversite	204	54,4	20,4	5	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Okuryazar değil	22	231,7	14,791	4	.005
İlkokul	154	332,5			
Ortaokul	128	332,3			
Lise ve dengi	196	372,5			
Üniversite	204	374,1			
Toplam	704				

Tablo 9 incelendiğinde, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları arasında annelerinin öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ( $X^2=14,791$  (4) ,  $p<.01$ ). Araştırmada annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin de yükseldiği gözlenmektedir.

Çalışkan (2000) “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama başarısının arttığını tespit etmiştir. Aynı çalışmada Çalışkan, “Öğrenim süreçlerinde yer alan anneler, çocuklarının eğitimle ilgili ihtiyaçlarını, eksiklerini ve yeterliliklerini daha iyi anlayarak, yardımcı olabilirler. Çocuklarının ödevlerine ve derslerine yardımcı olabilirler. Olumlu davranışlarını pekiştirerek okul başarısında etkili rol üstlenebilirler. Annelerin öğrenim düzeylerinin düşük olması çocuklarını anlamada ve yardımcı olma konusunda yetersiz kılmaktadır. Annelerin çocuklar üzerindeki etkisinin babalara oranla fazla olduğu araştırmalarla tespit edilmiştir. Özellikle ev dışında çalışma yaşamında yer almayan anneler, çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmekte ve daha çok ilgilenmektedirler.” ifade etmiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde ise annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği gözlenmektedir.

#### 4.5. Babanın Öğrenim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

**Tablo 10. Babanın öğrenim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Okuryazar değil	9	32,8	17,2	5	60
İlkokul	179	50,2	19,1	10	90
Ortaokul	115	50,2	19,4	0	95
Lise ve dengi	162	53,4	20,1	10	95
Üniversite	239	55,6	19,1	5	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Okuryazar değil	9	158,5	20,267	4	.000
İlkokul	179	325,8			
Ortaokul	115	325,2			
Lise ve dengi	162	363,4			
Üniversite	239	385,6			
Toplam	704				

Tablo 10 incelendiğinde, babalarının öğrenim durumları öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir ( $X^2=20,267$  (4) ,  $p<.01$ ). Babaları okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin not ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği gözlenmektedir.

Günümüzde genellikle iş yaşamı dolayısıyla evinden ve çocuklarından ayrı kalan babalar çocuklarına ve onların eğitimlerine fazla zaman ayıramamaktadırlar. Bu durumda çocuklarla daha fazla iletişim kuran anneler, çocukların eğitiminde daha etkili

olabilmektedirler. Ancak öğrenim süreçlerinin yükselmesine bağlı olarak annelerin de ev dışı çalışma yaşamında yer almaya başlamaları ile birlikte ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenme ve onlara zaman ayırma süreleri azalabilmektedir.

Eğitim süreçlerinden gerektiği gibi yararlanamadığını düşünen ebeveynlerin çocuklarının eğitimine önem verdikleri ve çocuklarını daha iyi teşvik ettikleri gözlenmektedir. Ancak yine de yapılan araştırmalarda babalarının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyinin yüksek olacağı, babalarının eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyinin düşük olacağı beklenmektedir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde bu araştırmada babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği gözlenmektedir.

#### 4.6. Annelerin Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 11. Annelerin mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Ev hanımı	364	52,3	20,3	0	95
İşçi	110	48,0	19,1	10	95
Serbest Meslek	132	52,8	18,5	10	90
Memur	94	58,7	18,2	5	85
Çiftçi	4	51,3	2,5	50	55
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Ev hanımı	364	350,1	17,311	4	.002
İşçi	110	301,2			
Serbest Meslek	132	355,6			
Memur	94	418,9			
Çiftçi	4	316,3			
Toplam	704				

Annelerin mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 11’de verilmiştir. Buna göre annelerin meslekleri ile çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=17,311$  (4) ,  $p<.01$ ). Ortalama ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde mesleklere göre başarı düzeylerinin değiştiği gözlenmektedir. Annesi memur olan çocukların başarısı ortalamanın oldukça üzerinde en yüksek, annesi işçi olan çocukların başarısı ise ortalamanın altında en düşük değeri almıştır. Anneleri serbest meslek mensubu olan öğrencilerin başarı düzeyi ortalamanın az farkla üzerinde yer aldığı, anneleri ev hanımı ve çiftçi olan çocukların başarı düzeyleri ortalamaya yakın değerleri almıştır.

#### 4.7. Babanın Mesleğine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 12. Babanın mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Yok	21	49,0	19,1	15	75
İşçi	227	47,5	20,1	10	95
Serbest Meslek	297	53,2	19,3	0	95
Memur	149	59,5	17,8	5	95
Çiftçi	10	51,5	11,6	35	75
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Yok	21	319,6	37,172	4	.000
İşçi	227	298,8			
Serbest Meslek	297	359,2			
Memur	149	427,2			
Çiftçi	10	328,3			
Toplam	704				

Babaların mesleğine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre babaların meslekleri ile çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=37,172$  (4) ,  $p<.01$ ). Ortalama ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde mesleklere göre başarı düzeylerinin değiştiği gözlenmektedir. Babası memur olan çocukların başarısı ortalamanın oldukça üzerinde, en yüksek, babası işçi olan çocukların başarısı ise ortalamanın altında en düşük değeri almıştır. Babaları serbest meslek mensubu olan öğrencilerin başarı düzeyi ortalamanın az farkla üzerinde yer aldığı, babaları çiftçi olan çocukların başarı düzeyleri ortalamaya yakın değerleri almıştır.

Çalışkan (2000)’ın, “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ise yükseköğrenim ya da üniversite öğrenimi gerektiren mesleklere sahip ailelerin çocukları, yükseköğrenimi ya da üniversite öğrenimi gerektirmeyen mesleklere sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.8. Evlerinde Kendilerine Ait Çalışma Odalarının Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 13. Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Evet	532	53,5	19,4	0	95
Hayır	172	49,5	20,0	10	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Mann-Whitney Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Evet	532	363,2	193238,5	40043,5	.014
Hayır	172	319,3	54921,5		
Toplam	704				



Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 13’de verilmiştir. Buna göre evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir ( $U=40043,5$ ,  $p < .05$ ). Ortalama ve sıra ortalama değerleri dikkate alındığında evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin yaşadıkları evin olanakları, fiziki koşullar öğrenim başarılarında etkili olmaktadır. “İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü” başlıklı çalışmada Aslan (1994), yaşanan ev tipinin ve öğrencilerin kendilerine ait odaya sahip olmalarının öğrenim başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Çalışma odası olan öğrenciler derslerine daha fazla yoğunlaşmakta, özellikle televizyon gibi dikkati dağıtacak araçlardan kendilerini soyutlayabilmekte ve daha verimli çalışma ortamına sahip olabilmektedirler.

#### 4.9. Evlerine Günlük Gazete, Dergi, vs. Alınıyor Olma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 14. Evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Alınmıyor	197	47,9	19,8	0	95
Ara sıra alınıyor	442	54,4	19,2	5	95
Her gün alınıyor	65	54,1	19,5	5	90
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Alınmıyor	197	305,8	14,490	2	.001
Ara sıra alınıyor	442	370,4			
Her gün alınıyor	65	372,3			
Toplam	704				

Evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi Tablo 14’de verilmiştir. Buna göre evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=14,490 (2)$ ,  $p < .01$ ). Ortalama ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği gözlenmektedir. Alınmayan ailelerin çocuklarının başarısı ortalamasının altında kalmıştır.

#### 4.10. Okul Öncesi Eğitim Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 15. Okul öncesi eğitim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Anaokuluna gittim	155	53,5	19,5	5	95
Ana sınıfına gittim	297	53,0	19,4	10	95
Hem anaokuluna hem anasınıfına gittim	174	53,6	19,6	5	90
Herhangi bir okul öncesi eğitime devam etmedim	78	46,7	20,1	0	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Anaokuluna gittim	155	361,6	9,281	3	.026
Ana sınıfına gittim	297	356,6			
Hem anaokuluna hem anasınıfına gittim	174	366,6			
Herhangi bir okul öncesi eğitime devam etmedim	78	287,5			
Toplam	704				

Okul öncesi eğitim durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre okul öncesi eğitim durumuna göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=9,281$  (3) ,  $p < .05$ ). Ortalama ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde anaokuluna ve anasınıfına giden çocukların başarı düzeylerinin gitmeyenlere göre yüksek olduğu, gitmeyenlerin başarı düzeylerinin ortalamasının altında olduğu gözlenmektedir.

Okul öncesi eğitimin, çocuklarda yaratıcı düşünce gücünü ve ifade becerisini geliştirmede, ilkokula hazırlamada önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların dil gelişiminde de oldukça etkilidir.

Akkaya (2003) “Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin karşılaştırılması” konulu çalışmasında, çocuğun sosyo-ekonomik ve ailevi özelliklerinin dil gelişimine etkisi dışında tutulduğunda, anasınıfına devam edip etmemenin tek başına dil gelişimine %2 gibi bir pozitif etki yaptığı bulgusuna ulaşmıştır. Okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki etkilerini inceleyen pek çok yabancı araştırmacı (Walsh, Hattwict, Jeel, Kawin ve Hofer, Vitz, Boney ve Hicholson, Allen ve Masling, Cohen ve Bagshaw. vb.) şu sonuçları elde etmişlerdir: İyi bir okul öncesi eğitimi çocuğun sosyal becerilerini geliştirmektedir. Bazı durumlarda bu etki birkaç yıl sonra bile ayırt edici bir nitelik olarak gözlenebilmektedir. Eğer çocuğun ev ve okul dışı ortamı gelişmeyi olumlu yönde uyaracak bir nitelik taşıyorsa, bu gibi çocuklarda okul öncesi programları dil ve zihin gelişimini açık biçimde etkileyici olmaktadır (Gürkan, 2006).

#### 4.11. Boş Zamanlarında Kitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 16. Boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Hiç okumam	23	44,1	20,5	0	90
Haftada bir kitap okurum	607	53,3	19,5	5	95
Her ay en az bir kitap okurum	55	51,0	19,0	10	90
Üç ayda bir kitap okurum	9	51,1	22,0	15	80
Altı ayda bir kitap okurum	10	34,5	17,2	5	60
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Hiç okumam	23	260,9	13,682	4	.008
Haftada bir kitap okurum	607	360,5			
Her ay en az bir kitap okurum	55	337,1			
Üç ayda bir kitap okurum	9	341,9			
Altı ayda bir kitap okurum	10	174,4			
Toplam	704				

Boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 16'da verilmiştir. Buna göre boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=13,682$  (4) ,  $p < .01$ ). Ortalama ve sıra ortalaması değerleri incelendiğinde kitap okuma alışkanlığının okuduğunu anlama düzeyini etkilediği gözlenmektedir. Haftada bir kitap okuyan öğrencilerin diğerlerine göre başarı düzeyinin yüksek olduğu, hiç kitap okumayan ve altı ayda bir kitap okuyan öğrencilerin başarı ortalamalarının genel ortalamanın oldukça altında kaldığı tespit edilmiştir.

#### 4.12. Okuma Stratejilerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 17. Okuma stratejilerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
Altını çizerek okurum	170	53,3	18,3	5	95
Metin kenarına not alırım	26	49,4	23,2	10	90
Özet çıkarırım	132	53,8	21,4	10	95
Okuduklarımı şekiller/şemalar/tablo ile gösteririm	18	56,4	16,3	25	80
Herhangi bir teknik kullanmadan okurum	320	51,2	19,0	5	90
Diğer	38	56,7	22,7	0	95
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
Altını çizerek okurum	170	358,2	6,269	5	.281
Metin kenarına not alırım	26	323,5			
Özet çıkarırım	132	365,6			
Okuduklarımı şekiller/şemalar/tablo ile gösteririm	18	390,9			
Herhangi bir teknik kullanmadan okurum	320	337,8			
Diğer	38	406,7			
Toplam	704				

Okuma stratejilerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 17'de verilmiştir. Buna göre okuma stratejileri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmamıştır ( $X^2=6,269$  (5),  $p> .05$ ). Okuma stratejilerine göre farklı başarı ortalama ve sıra ortalama değerleri olmasına rağmen istatistiki açıdan farklılık ölçülmemiştir. Bulgulardan okuma tekniklerine göre okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Ancak ortalamalar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Diğer seçeneği ile herhangi bir

teknik kullanmadan okuyanların okuduğunu anlama düzeyleri ortalaması dikkat çekmektedir. Bulgulardan okuma tekniklerine göre okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Ancak ortalamalar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bulgulara göre okuduklarını şekiller/şemalar/tablo ile gösteririm ile diğer seçeneğini işaretleyenlerin ortalamaları oldukça yüksektir. Herhangi bir teknik kullanmadan okurum diyen öğrencilerin kendi tekniklerine göre okuma yaptıkları, ortalamalarının genel ortalamadan düşük kaldığı gözlenmiştir.

#### 4.13. Günlük Okuma Süresi İçin Ayırdıkları Zamana Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi

**Tablo 18. Günlük okuma süresi için ayırdıkları zamana göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi**

	N	$\bar{X}$	Ss	Min.	Max.
1 saatten az	184	49,6	21,1	0	95
1-2 saat arası	416	53,9	18,5	5	95
2 saat ve üzeri	104	52,5	20,9	5	90
Toplam	704	52,5	19,6	0	95

#### Kruskal-Wallis Test Sonucu

	N	Sıra Ort.	$X^2$	df	p
1 saatten az	184	321,2	6,185	2	.045
1-2 saat arası	416	365,8			
2 saat ve üzeri	104	354,7			
Toplam	704				

<b>Korelasyon (Spearman's rho)</b>			
			Günlük ders dışı zamanlarda okumaya ayırdığınız saat?
Günlük ders dışı zamanlarda okumaya ayırdığınız saat?	Correlation Coefficient	1,000	,070
	Sig. (2-tailed)		,063
	N	704	704
Test Sonucu	Correlation Coefficient	,070	1,000
	Sig. (2-tailed)	,063	
	N	704	704

Öğrencilerin günlük okuma süresi için ayırdıkları zamana göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 18’de verilmiştir. Buna göre günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır ( $X^2=6,185$  (2) ,  $p < .05$ ). Ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde 1-2 saat günlük okuma süresi için zaman ayıran öğrenciler daha başarılı olurken daha fazla zaman ayıran öğrencilerin başarısının ortalamaya denk olmasına rağmen düşüş gösterdiği, 1 saatten daha az süre ayıran öğrencilerin başarısı ortalamanın altında kaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Okumaya ayrılan sürenin artması tek başına yeterli olmadığı, okumaya ayrılan sürenin verimli kullanılmasının gerekli olduğu görüşmeler sırasında veliler tarafından ifade edilmiştir. Buna göre öğrenciler ödevlerini yerine getirdiği saatlerin üzerinde okumaya süre ayırsalar da etkin olarak bu süreyi kullanamamaktadırlar.

#### 4.14. Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarıları İle Okuduğunu Anlama Düzeyleri

**Tablo 19. Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri**

<b>Korelasyon (Spearman's rho)</b>				
			1. Dönem Türkçe Dersi puanları	Test Sonucu
1. Dönem Türkçe Dersi puanları		Correlation Coefficient	1,000	,556**
	Sig. (2-tailed)			,000
		N	704	704
Test Sonucu		Correlation Coefficient	,556**	1,000
	Sig. (2-tailed)		,000	
		N	704	704
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).				

Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .01$ ). Türkçe dersinde başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersindeki başarıları da yükselmektedir.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Toplumsal alanda bireylerin gündelik yaşamını sürdürebilmesi, meslek edinebilmesi, iletişim kurabilmesi eğitim süreçlerine bağlıdır. Modernleşme döneminden itibaren eğitimin önemi artarak devam etmektedir. Bilginin edinilmesi, içselleştirilerek gündelik pratiklere aktarılması için okur ve yazar olmak gerekir. Bu nedenle okuduğunu anlama ve yorumlama sadece eğitim süreçlerinde değil bireyin gündelik yaşamında da kritik öneme sahiptir.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu, kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısı 3 ve üzerinde olduğunda çocukların başarı düzeylerinin düştüğü, 1-2 kardeşi olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının diğerlerine oranla daha yüksek olduğu, bu değeri kardeşi olmayan öğrencilerin takip ettiği, 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ortalamalarının ise genel ortalamanın altında kaldığı, en düşük değer 5 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kardeş sayısı arttıkça öğrencinin okuduğunu anlama başarısı azalmaktadır.

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanları arasında annelerinin

öğrenim durumu değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Araştırmada annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin de yükseldiği gözlenmektedir. Babalarının öğrenim durumları ile öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Babaları okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin not ortalamalarının en düşük olduğu görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında babaların öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği gözlenmektedir. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocukların okuduğunu anlama düzeylerinin yükseldiği gözlenmektedir.

Annelerin meslekleri ile çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Annesi memur olan çocukların başarısı ortalamanın oldukça üzerinde en yüksek, annesi işçi olan çocukların başarısı ise ortalamanın altında en düşük değeri almıştır. Anneleri serbest meslek mensubu olan öğrencilerin başarı düzeyi ortalamanın az farkla üzerinde yer aldığı, anneleri ev hanımı ve çiftçi olan çocukların başarı düzeyleri ortalamaya yakın değerleri almıştır. Babaların meslekleri ile çocukların okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Babası memur olan çocukların başarısı ortalamanın oldukça üzerinde en yüksek, babası işçi olan çocukların başarısı ise ortalamanın altında en düşük değeri almıştır. Babaları serbest meslek mensubu olan öğrencilerin başarı düzeyi ortalamanın az farkla üzerinde yer aldığı, babaları çiftçi olan çocukların başarı düzeyleri ortalamaya yakın değerleri almıştır. Yapılan araştırmalarda yükseköğrenim ya da üniversite öğrenimi gerektiren mesleklere sahip ailelerin çocukları, yükseköğrenimi ya da üniversite öğrenimi gerektirmeyen mesleklere sahip ailelerin çocuklarına göre daha yüksek bir başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmektedir. Evlerinde kendilerine ait çalışma odası olan öğrencilerin daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda yaşanan ev tipinin ve öğrencilerin kendilerine ait odaya sahip olmalarının öğrenim başarılarını olumlu yönde etkilediğini tespit edilmiştir. Çalışma odası olan

öğrenciler derslerine daha fazla yoğunlaşmakta, özellikle televizyon gibi dikkati dağıtacak araçlardan kendilerini soyutlayabilmekte ve daha verimli çalışma ortamına sahip olabilmektedirler.

Evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumuna göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Evlerine günlük gazete, dergi, vs. alınıyor olma durumunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin yükseldiği gözlenmektedir. Alınmayan ailelerin çocuklarının başarıları ortalamanın altında kalmıştır. Eve alınan okuma materyallerinin çocukların okuduğunu anlama düzeylerini olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Okul öncesi eğitim durumuna göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde anaokuluna ve anasınıfına giden çocukların başarı düzeylerinin gitmeyenlere göre yüksek olduğu, gitmeyenlerin başarı düzeylerinin ortalamanın altında olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi eğitimin, çocuklarda yaratıcı düşünce gücünü ve ifade becerisini geliştirmede, ilkokula hazırlamada önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda okul öncesi eğitim çocukların dil gelişiminde de oldukça etkilidir. Yapılan araştırmalar bu tespitleri desteklemektedir.

Boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde kitap okuma alışkanlığının okuduğunu anlama düzeyini etkilediği gözlenmektedir. Haftada bir kitap okuyan öğrencilerin diğerlerine göre başarı düzeyinin yüksek olduğu, hiç kitap okumayan ve altı ayda bir kitap okuyan öğrencilerin başarı ortalamalarının genel ortalamanın oldukça altında kaldığı tespit edilmiştir.

Okuma stratejileri ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmamıştır. Okuma stratejilerine göre farklı başarı ortalama ve sıra ortalama değerleri olmasına rağmen istatistiki açıdan farklılık ölçülmemiştir. Bulgulardan okuma tekniklerine göre okuduğunu anlama düzeylerinin ortalamaları arasında farklılıklar gözlenmektedir. Ancak ortalamalar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bulgulara göre okuduklarını şekiller/şemalar/tablo ile gösteririm ile diğer seçeneğini işaretleyenlerin ortalamaları oldukça yüksektir. Herhangi bir teknik kullanmadan okurum diyen öğrencilerin kendi tekniklerine göre okuma yaptıkları, ortalamalarının genel

ortalamadan düşük kaldığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde 1-2 saat günlük okuma süresi için zaman ayıran öğrenciler daha başarılı olurken daha fazla zaman ayıran öğrencilerin başarısının ortalamaya denk olmasına rağmen düşüş gösterdiği, 1 saatten daha az süre ayıran öğrencilerin başarısı ortalamanın altında kaldığı tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin günlük okuma süresi için ayırdıkları zaman ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Okumaya ayrılan sürenin artması tek başına yeterli olmadığı, okumaya ayrılan sürenin verimli kullanılmasının gerekli olduğu görüşmeler sırasında veliler tarafın ifade edilmiştir. Buna göre öğrenciler ödevlerini yerine getirdiği saatlerin üzerinde okumaya süre ayırsalar da etkin olarak bu süreyi kullanamamaktadırlar.

Öğrencilerin Türkçe dersi başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Türkçe dersinde başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre öğrencilerin okuma düzeyleri yükseldikçe Türkçe dersindeki başarıları da yükselmektedir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenci ve velilerle paylaşılmalı, okuduğunu anlama düzeyinin Türkçe dersi başarılarını olumlu etkilediği hususunda farkındalık oluşturulmalıdır. Bu araştırmaya benzer çalışmaların desteklenmesi, sonuçlarının seminerlerle paylaşılmasının önemi anlatılmalıdır. Öğrencilere, velilere bulanda rehberlik edilmelidir.

Cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin öğrenim durumları ile mesleklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği belirtilerek bu konularda da farkındalık artırılabilir. Anne-babanın meslek durumunun öğrencinin okuduğunu anlama başarısını etkilediği göz önünde bulundurularak, öğrencilerin gelecekteki meslek seçimini bilinçli yapabilmesi için, meslek tanıtımı ile ilgili dersler müfredata eklenebilir ya da bu konuda bilgilendirici konferanslar düzenlenebilir.

Uzmanlar, mesleklerin tanıtımının yapılacağı, önemlerinin ve ülkeye katkılarının anlatılacağı eğitim ortamları yaratılabilirler.

Eğitmenlerce, öğrencilere ve velilere bireylerin eğitim seviyelerinin ve öğrenim durumlarının ilerleyen ve gelişen toplumlar için vazgeçilmez unsurlar olduğu kavratılmalıdır.

Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olmasının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu etkilediği anlatılarak, evlerinde fiziki imkânı olan velilerin bu yönde çaba harcamaları tavsiye edilmeli, evleri fiziki imkân bakımından iyi durumda olmasa bile çocuklara oda ayrılmasına özen gösterilmelidir. Araştırmanın sonuçlarının paylaşılması, bu konuda duyarlılığı arttırabilir.

Okul yöneticileri tarafından süreli yayınlar (dergi, gazete, vs.) konusunda aileleri bilinçlendirici etkinlikler düzenlenebilir. Bu faaliyetler evlere süreli yayınların gitme sıklığını arttırıcı etkenlerden biri olacaktır. Özellikle öğrencilerin, anne ve babaları göz önünde bulundurularak, anne ve babaları gazete, dergi gibi yayınları öncelikle kendilerinin çocukları önünde okumaları konusunda bilgilendirilebilir.

Ebeveynler günümüzün ve çağımızın vazgeçilmez unsurlarından biri olan internetten haber ve bilgi edinme davranışlarına, günlük gazete alarak ev ortamlarında özellikle çocuklarına örnek olmayı ekleyebilirler.

Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim alan çocukların okuduğunu anlama düzeyleri yükselmektedir. Bu nedenle okul öncesi çağdaki çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeleri için veliler bilinçlendirilebilir.

Okul yöneticileri, okula kayıt süreçlerinde okul öncesi eğitim çağ nüfusu taraması yaparak, MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri doğrultusunda çağ nüfusundaki çocukları okul öncesi eğitime kazandırmalıdır.

Okuma stratejilerinden biri olan, okuduklarını şekil/şema/tablo ile göstererek kavrama konusunda, eğitimciler tarafından okuduğunu anlamayı sağlayan tekniklerin öğrenilmesi ve öğretilmesi uygun ve yerinde olacaktır.

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla, okullarda kitap okuma saati belirlenmelidir. Böylelikle okuma alışkanlığı edinen öğrencinin okuduğunu anlama başarısının da artması beklenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1990). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 6.
- Akçataş, A. (2002). Dile hâkimiyetin geliştirilmesinde verimli okumanın önemi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı: 604
- Akkaya, D. (2003). *Ana sınıfına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişmelerinin karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Akyol, H. (1997). Okuma prensipleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 233, 26.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Okuma ilköğretimde Türkçe öğretimi*, (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alperen, N. (1999). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimi açısından kitap yazma ve ders işleme modelleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Aslan, F. G. (1994). *İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi SBE: Ankara.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişme ve öğrenme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayın Evi.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*, (Çev. D. Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bullock, M. (1980). *Before speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge University Press: Cambridge.

- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cömert, D. (2000). *Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan Türkçe dil faaliyetlerinin ilköğretim Türkçe dersi okuma-anlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Çetin, D. (2008). *Türkçe eğitimi bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin sesi okuma becerilerinin parçalarıüstü birimler açısından karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*, Malatya: Öz Serhat Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı (I). *Ankara TÖMER Dil Dergisi*, 28, 17.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*, (Yayınlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı: Ankara.
- Dilli, Celalettin (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme*



- nedenleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlıkları üzerine psiko-sosyal bir araştırma*, İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Egelioglu, V. (1993, Eylül). *Okuduğunu anlama düzeyinin ve öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1. Ulusal Kongresi, Bildiriler I, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Ergenç, H. (1984). Lise öğrencilerinde okuma anlamayı geliştirme. *Pedagoji Dergisi*.
- Erginer, E. (1998). *İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*, Pamukkale Üniversitesi, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Denizli.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Göktürk, A. (2002). *Sözün ötesi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Görgeç, İ. (2001). Metni anlama tekniğinde bilgi haritaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı: 6
- Gray, W.S. (1975). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture*, (Okuma-yazma öğretimi), İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları.
- Greene, H. ve Pety, W. (1971). Devaloping language skills in the elementary schools. *Boston Allyn & Bacon Inc.*
- Güleryüz, H. (2001). *Türkçe programlanmış ilk okuma yazma öğretimi ve kuram uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.

- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Harris, J. A. ve Sipay R. E. ( 1971). *Effective teaching of reading*, David Mckay Com. Inc: New York.
- Hildreth, G. T. (1960). *Teaching reading*, New York: Hold Rainhard & Winston.
- Kadıoğlu, M. (1992). *İyi anlama yöntemleri*, İstanbul: Kuşak Basım Evi.
- Kaldan Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. vd. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kaya, H. (1985). *İlkokullarda Türkçe dersinin verimliliği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kayalan, M. (2003). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Koçyigit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 31 (1), 15-29.
- Manguel, A. (2004). *Okumanın tarihi* (Çev. F. Elioğlu), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ocak, G. (1997). *Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilkokul birinci devre öğrencilerinin okuma anlama düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Oktay, Y. ve Aktan, E. (1997). *Çocuğun dil gelişiminde fonolojik duyarlılığı (sesbilgisel duyarlılığın) karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Kongresi Bilimleri Bildirileri: 4, A. Ü., Eskişehir.

- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*, Ankara: II.Öncü Kitabevi.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim genel öğretim yöntemi*, Ankara: SYM Eğitim Yayını.
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*, Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi
- Özen, F. (2001). *Türkiye 'de okuma alışkanlığı*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Richaude, F. vd. (1990). *Çok hızlı okuma teknikleri*, Ankara: Sarp, A. (Çev.) Nil Yayıncılık.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1995). *Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- TDK. (1983). *Türkçe sözlük*. 7. bs. Ankara: TDK.
- Temizyürek, F ve Çiftçi, Ö. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007) *Konuşma eğitimi, sözlü anlatım*, Ankara: Öncü Basımevi.
- Tuncel, B. (1992). *Okuma-anlama başarısı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

- Türkmen, B. D. (2001). *Eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi* (Pisa 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı: Ankara.
- Yılmaz, M. (2001). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyon.
- Yılmaz, M. (2008). Türkiye’de okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, (9).

### İnternet Kaynakları

- Alıkılıç, D. (2017), *Kitap ve kütüphane üzerine düşünceler*.  
<https://dundaralikilic.wordpress.com/makalelerim/kitap-ve-kutuphane-uzerine-dusunceler/> Erişim: 08.10.2017
- Cnntürk, (2017), <https://www.cnnturk.com/dunya/dw/unesco-turkiye-kitap-okuma-oraninda-86inci-sirada>, Erişim: 17.03.2017
- Ezel, H. K. (1997). *Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills*. <http://www.aea11.k12.ia.s/schrader/readingcomrehension>. Erişim: 20.10.2006
- Gönen, M. vd. (2004). *İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf okuma alışkanlıklarının incelenmesi*.  
<http://www.meb.gov.tr/dergiler/164/gonen.htm>, Erişim: 14.10.2006

- Gürkan, T. (2006). *Okulöncesi eğitimin ilkokuldaki etkileri üzerine bir inceleme*. <http://www.egitim.aku.edu.tr/tgurkan.htm> Erişim: 24.11.2006.
- Reutzela, D. (2005). *An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts*. <http://www.sciencedirect.com> Erişim: 18.09.2006
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). *Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi*. <http://www.meb.gov.tr/dergiler/160/sengul.htm>. Erişim: 15.10.2006



**EKLER****EK 1. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Alınan İzin Belgeleri**

T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.5676308  
Konu : Araştırma izin Onayları

24.04.2017

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a)23/01/2017 tarih ve 890336 sayılı yazımız.  
b)06/04/2017 tarih ve 5749 sayılı yazımız.  
c)03/03/2017 tarih ve 3582 sayılı yazımız.  
d)06/04/2017 tarih ve 5705 sayılı yazımız.

Üniversiteniz öğrencilerinizden Ayşegül KUNT, Elif AĞBABA, Salih GÜLEÇOL, Ayşe TEKİN, Ayşe TOPAN, Kübra Nur ESİN, Özge GÖNEN, Rahime Çakır, Esra AVCU'nun Bakanlığımıza bağlı okullarda Araştırma ve Tez uygulamasını yapması talepleriyle ilgili makam olurları yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmaların tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam olurları
- 2-Araştırma değerlendirme formu
- 3-Anket uygulama formu

Güvenli Elektronik İmzalı  
Aşlı ile Aynıdır  
25. Nisan 2017  
Duran BİLGİN

Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Elektronik Ağ: muqlamem@meb.gov.tr  
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme  
Tel : (0 252) 280 4823  
E-posta: (0 252) 280 4823



T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.5353035  
Konu : İzin Talebi

18/04/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 06/04/2017 tarih ve 5705 sayılı yazısı.  
b)23/01/2017 tarihli ve 890336 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Salih GÜLEÇOL'un Muğla İli Ula İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Gökova Salih Güneyman İlkokulu, Gölcük İlkokulu, Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, TÜRDÜ 100. Yıl İlkokulu, Vali Recalı Güreli İlkokulu, Şehit Piyade Ast. Yıldray Çeltikoğlu İlkokulu, Yatağan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Sinanbey İlkokulu, Bozarmut İlkokulu, Köyceğiz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Zeytinaları Şeyh İlkokulu, Yanğı İlkokulu, Marmaris İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı, Şehit Ahmet Benler İlkokulu, Ahu Hetman İlkokulu, Beldibi Sıtkı Zaralı İlkokulunda okuyan 4. Sınıf öğrencilerine anket ve tez çalışmasını uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Salih GÜLEÇOL'un "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu çalışmasını;

**2016-2017 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Salih GÜLEÇOL'un Muğla İli Ula İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Gökova Salih Güneyman İlkokulu, Gölcük İlkokulu, Menteşe İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, TÜRDÜ 100. Yıl İlkokulu, Vali Recalı Güreli İlkokulu, Şehit Piyade Ast. Yıldray Çeltikoğlu İlkokulu, Yatağan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Sinanbey İlkokulu, Bozarmut İlkokulu, Köyceğiz İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu, Zeytinaları Şeyh İlkokulu, Yanğı İlkokulu, Marmaris İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı, Şehit Ahmet Benler İlkokulu, Ahu Hetman İlkokulu, Beldibi Sıtkı Zaralı İlkokulunda okuyan 4. Sınıf öğrencilerine anket ve tez çalışmasını uygulaması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan SARIHAN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
18/04/2017  
Kamil KÖTEN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı.

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
Elektronik Ağ: muqlamem@meh.gov.tr  
e-posta: arge48@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: B.SEZGİN  
Tel : (0 252) 280 4823/24  
Faks: (0 252) 280 4868

FORM: 2

T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Salih GÜLEÇOL
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İli Ula İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu Gökova Salih Güneyman İlkokulu Gölcük İlkokulu Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, TURDÜ 100. Yıl İlkokulu Vali Recali Güreli İlkokulu Şehit Piyade Ast. Yıldırım Çeltikoğlu İlkokulu Yatağan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu Sinanbey İlkokulu Bozarmut İlkokulu Köyceğiz İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Atatürk İlkokulu Zeytinalanı Şeyh İlkokulu Yangı İlkokulu Marmaris İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı, Şehit Ahmet Benler İlkokulu Ahu Hetman İlkokulu Beldibi Sıtkı Zıralı İlkokulunda okuyan 4. Sınıf öğrencilerine uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	"İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Muğla İli Örneği)"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu Okuduğunu Anlam Testi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izninin alınarak, Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhafif üyenin Adı ve Soyadı: .....	Gerekçesi:.....
.....	.....
.....	.....

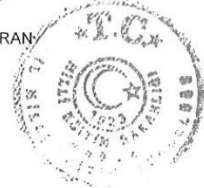
12/04/2017

Serap AKSEL  
Komisyon Başkanı

KOMİSYON

Gözde GÜRDAL  
Üye

M. Özlem KAVURAN  
Üye





MUĞLA VALİLİĞİ  
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLAR

1- ULA

- a) ATATÜRK İLKOKULU
- b) GÖKOVA SALİH GÜNEYMAN İLKOKULU
- c) GÖLCÜK İLKOKULU

2- MENTEŞE

- a) TÜRDÜ 100.YIL İLKOKULU
- b) VALİ RECAİ GÜRELİ İLKOKULU
- c) ŞEHİT PİYADİ ASTEĞMEN YILDIRAY ÇELİKHOĞLU İLKOKULU

3- YATAĞAN

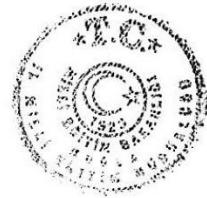
- a) ATATÜRK İLKOKULU
- b) SINANBEY İLKOKULU
- c) BOZARMUT İLKOKULU

4- KÖYCEĞİZ

- a) ATATÜRK İLKOKULU
- b) ZEYTİNALANI ŞEYH İLKOKULU
- c) YANGI İLKOKULU

5- MARMARİS

- a) ŞEHİT AHMET BEŞLER İLKOKULU
- b) AHU HETMAN İLKOKULU
- c) BELEDİBE SİTKİ ZARALI İLKOKULU



## EK 2. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler

Aşağıdaki Kişisel Bilgi Formu, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ( Muğla İli Örneği )" isimli tez çalışması için hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (x) işareti koymanız yeterli olacaktır. Vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmanın verilerini oluşturacaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz. Ayrıca hiçbir ifadeyi yanlıtsız bırakmayınız.

Salih GÜLECOĞ  
Eğitim Programları ve Öğretim

İletişim: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EĞİTİM BİLİMİ, EĞİTİM ENSTİTÜSÜ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

e-mail: salihgulecog@hotmail.com  
Tel: 0 (505) 771 07 48

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Öğrencinin adı soyadı:

Cinsiyetiniz

1. ( ) Erkek 2. ( ) Kız

Kaç kardeşiniz var?

1. ( ) Kardeşim yok 2. ( ) 1-2 3. ( ) 3-4 4. ( ) 5 ve daha fazla

Babanızın öğrenim durumu

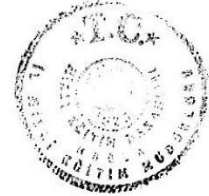
1. ( ) Okuma-yazması yok  
2. ( ) İlkokul mezunu  
3. ( ) Ortaokul mezunu  
4. ( ) Lise ve dengi  
5. ( ) Üniversite mezunu

Annenizin öğrenim durumu

1. ( ) Okuma-yazması yok  
2. ( ) İlkokul mezunu  
3. ( ) Ortaokul mezunu  
4. ( ) Lise ve dengi  
5. ( ) Üniversite mezunu

Babanızın işi

1. ( ) Yok 2. ( ) İşçi 3. ( ) Serbest meslek 4. ( ) Memur 5. ( ) Çiftçi



**Annenizin işi**

1. ( ) Yok    2. ( ) İşçi    3. ( ) Serbest meslek    4. ( ) Memur    5. ( ) Çiftçi

**Boş zamanlarınızda ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?**

1. ( ) Hiç okumam  
2. ( ) Haftada bir kitap okurum  
3. ( ) Her ay en az bir kitap okurum  
4. ( ) 1'e ayda bir kitap okurum  
5. ( ) Altı ayda bir kitap okurum

**Okul öncesi eğitim durumunuz**

1. ( ) Anaokuluna gittim  
2. ( ) Ana sınıfına gittim  
3. ( ) Hem anaokuluna hem ana sınıfına gittim  
4. ( ) Her hangi bir okul öncesi eğitime devam etmedim

**Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?**

1. ( ) Evet    2. ( ) Hayır

**Evinize günlük gazete, dergi vb. alınıyor mu?**

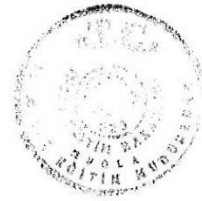
1. ( ) Alınıyor    2. ( ) Ara sıra alınıyor    3. ( ) Her gün alınıyor

**Okuma sırasında en çok kullandığınız tekniği işaretleyiniz?**

1. ( ) Altını çizerek okurum  
2. ( ) Metin kenarına not alırım  
3. ( ) Özet çıkarırım  
4. ( ) Okuduklarımı şekiller/şemalar/tablo ile gösteririm  
5. ( ) Her hangi bir teknik kullanmadan okurum  
6. Diğer (.....) yazınız

**Ders dışı zamanlarda okumaya günlük ayırdığınız saat**

1. ( ) 1 saatten az  
2. ( ) 1-2 saat arası  
3. ( ) 2 saat ve üzeri



## EK 3. Okuduğunu Anlama Testi

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıdaki Okuduğunu Anlama Testi, "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ( Muğla İli Örneği )" isimli tez çalışması için hazırlanmıştır. Testte bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Vereceğimiz cevaplar bilimsel araştırmama verileri oluşturacaktır. Sınıf içi başarıları etkilemeyecektir. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz. Ayrıca hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız.

Salih GÜLEÇDOL  
Eğitim Programları ve Öğretim

İletişim: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

e-mail:salihgulecdol@hotmail.com  
Tel: 0(505) 771 07 45

### OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

#### AÇIKLAMA

Okuduğunu anlama gücünü ölçmeyi amaçlayan bu test her biri dört seçeneekten oluşan 20 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabı olan seçeneği bulup onun önündeki harfi cevap kağıdınıza işaretleyiniz. Her doğru cevap size bir puan kazandıracaktır. Testi cevaplamak için size ayrılan süre 30 dakikadır.

Başarılar dilerim.

#### 1. ve 2. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Çocukken kirlangıçları pek severdim; bana onları pek sevimli olarak tanıtmışlardı. Onun için ne uçanlarına taş atar, ne de yuvalarına fırlanırdım.

Bir sabah bahçede iki kirlangıcın bütün hızlarıyla döndüklerini gördüm. O derece alçalıyordular ki, adeta kendi kendime korktum.

Hava pıselediği için ve rüzgarlı da olduğundan bahçeye doğru uzanmış olan saçağın altına sığınmıştim. İki kirlangıç hücum eder gibi gidip geliyorlar, gittikçe yere yaklaşıyorlardı.

Yuvaların yemini bildiğim için saçağa doğru baktım. Yuva yok. Yere göz gezdirdim, parçalanmış bir kuş yuvası. Derhal üzerlerine doğru gittim. Onlar da karşımda uçmaya başladılar. Geri çekildim, bahçe kapısının yanında durdum. Civiltılar çoğaldı, uç yavru sesi. Haber vermek için içeriye girdim. Bir hizmetçinin elinde minimini, henüz tüyleri belirmiş bir yavru görmeyeyim mi? Zavalılı yaralıydı. Bu yuvayı bizim pamuk bozmuş. Duvara dayalı merdivenden çıkarak birden bire atamış, ne var ne yok hepsini kendisiyle birlikte yere indirmiş.

Pamuk, evde on gün kendisini dayaktarı kurtaramadı.

Ahmet RASİM

1. Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Bizim Pamuk  
B) Kirlangıç Yuvası  
C) Yavru Kirlangıçlar  
D) Yaralı Kirlangıç

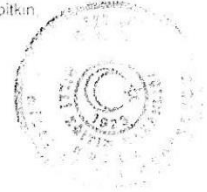
2. Henüz tüyleri belirmiş" kelimesi parçada hangi anlama gelmektedir?

- A) Tüyleri dökülüp yerine yenileri çıkmış  
B) Tüyleri yetişkin kirlangıçlar gibi çıkmış  
C) Tüyleri yeni çıkmaya başlamış  
D) Hiç yeni tüyleri çıkmamış

#### 3. 4. 5. ve 6. SORULAR

#### AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Ormanların kralı kocamış, yatacak olmuş. İninde "hey gidi günler hey!" diye içini çeker durmuş. Çünkü uşakları onun güçsüzlüğü ile güçlenmeye başlamışlar. Önünde titreyenler üstüne yurumuşlar. At gelmiş boğruüne bir çifte atmış. Kurt gelmiş ısırmış. Okuz gelmiş boynuz vurmuş. Aslan zavalılı, bilkin.



mahzun, perişan bir hale gelmiş. İhtiyarlıktan gücü kalmamış. Boşuna kendisini uzmede ölmek istiyormuş. Tam kendini bırakmış, bir de ne görsün? Eşek karşısında durarak tekme atmaya hazır beklemiyor mu? Yoo, demiş. Kalkmış ayağa. Ölmeye razı olduk yeter. Senden tekme yemek ölümünden de beter!

(La Fonta ne"den Hikâyeler)

3. Ölay nerede geçmektedir?

- A) Ormanda B) Çiftlikte C) Yatakta D) İnde

4. Parçada kaç hayvan vardır?

- A) Altı B) Beş C) Dört D) Üç

5. "Senden tekme yemek ölümünden de beter" cümlesindeki aslanın düşüştü durumu aşağıdaki ifadelerden hangisi **en iyi** açıklamaktadır?

- A) Aslanın ölmeye razı olması  
B) Yaşlılıktan gücünün kalmaması  
C) Gururunun çok fazla incinmesi  
D) Eski günler hatırlayarak üzülmesi

6. "Yatalak" kelimesinin karşı antonimi olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bakın B) Zavallı C) İhtiyar D) Sağlıklı

#### 7. ve 8. SORULAR

ASAGIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

Ayşegül okuldan eve geliyordu. Yolun bir kısmını arkadaşı Elifle yürürken robotlardan bahsetmişlerdi. Elife göre insan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibiydi. Ayşegül ise bundan pek emini değildi. İnsan beyninin makineden daha öte bir şey olması gerekmez miydi? Ustelik öğretmeni de böyle düşünüyordu.

Maketin önünde ayrıldılar. Ayşegül geniş bir alana uzanan tek katlı evlerden birinde oturuyordu. Eviennin onu uçsuz bucaksız yemyeşil tarlalara kaplıydı. Evlen Elif'in evinden iki misli daha uzaktı. Ardında başka bir ev olmayıp orman başladığından. Ayşegül'e evleri dünyanın taa en ucundaymış gibi gelirdi.

Evleri güzel evleri. Bu uzak ev ve içinde yaşayan insanlar. Kendisiyle birlikte annesi, bir de babası. Arkadaş gibiydiler babasıyla da. Babası her zaman insanların birbirlerinden farklı olduklarını, hiç bir zaman birbirlerine benzemeyeceklerini, birbirinden farklı beyinleri olan insanları, yine birbirinden farklı düşünceler üretebileceklerini söylerdi. Ayşegül, Elif'in söylediklerini tekrar düşündü. İnsanlar böyle çok farklı düşünceler ürettiklerine göre, insan beyninin de makineden daha öte bir şey olması gerekirdi. Makineler hep aynı iş aynı biçimde yaparlardı. Oysa insanlar! Ayşegül yine farklı düşünmüştü.

7. Parçadaki ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Makineler insan beyninin ürünüdürler.  
B) İnsan beyni gelişmiş bir bilgisayar gibidir.  
C) İnsan beyni makineler kadar hızlı çalışmaktadır.  
D) İnsan beyni makinelerden daha öte bir şey değildir.

8. "Öte" kelimesi parçada hangi anlamda kullanılmıştır?

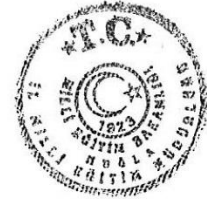
- A) Uzak B) Değişik C) Sonra D) Ayrı

#### 9. ve 10. SORULAR

ASAGIDAKİ ŞİİRE GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.

İnsanlar var çocuğum  
Kimi fedakârdır, kimi umursamazdır hiç bir şeyi  
İnsanlar vardır, pırlanta misali çocuğum  
Dunyada böyle çok insan var ki çocuğum

İnsanların olduğu dünyada çocuğum  
Kavgı var, gürültü var kimi zaman  
Ama sakin unutma!  
Sevgi var, kardeşlik var her zaman çocuğum



9. "Kimi fedakârdır kimi umursamazdır hiç bir şey" cümlesinde "kimi" kelimesindeki anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynıdır?

- A) Bazılarının yaptıklarını beğendim, bazılarınınkinin beğenmedim.  
B) Oyle birisidir ki! Özüne inanılmaz yalancı biri!  
C) Herhangi biri buraya gelsin, kim olduğu fark etmiyor.  
D) Bunların hepsi de fedakârlıktan anlamaz tiplerdir.

10. Aşağıda verilen kelimelerden hangisi gerçek anlamının dışında kullanılmıştır?

- A) Fedakâr B) Umursamaz C) Kardeşlik D) Pırlanta

**11. 12. ve 13. SORULAR  
AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR.  
ALİŞ ÇOBAN**

Aliş Çoban, yetim bir çocuktur. Tatillerde iyi yürekli bir yakınının sürülerini otlatırdı. Bir gün kendisine hızlı yaklaşan bir atlı gördü. İri yapılı, pala büyüklü bir adamdı. Aliş Çobanın yanına varınca atını burdurup seslendi:

- "Hey çocuk! Zengin olmak ister misin?"  
Aliş bu beklenmedik soru karşısında biraz şaşkınlıkla gülümseyerek:

cevap verdi:

- "Zengin olmayı kim istemez ki?"  
— "Şu koyunlar bana sat, sana binlerce lira veririm."  
— "Nasıl olur?" dedi Aliş. "Bu koyunlar benim değil ki, buntar bana emanet."  
Pala büyüklü adamı bir kahkaha attı.  
— "Şu düşündüğün şeye bak, dedi. "Sahibi nereden görecek? Paraları alır ortadan kaybolursun."  
— "Hayır diye başını salladı Aliş Çoban. "Ben emanete hıyanet edemem. Hadi"

git başından

- O anda beklenmedik bir şey oldu. Pala büyüklü adam attan inip Aliş'i kucaklayıp optu.

- "Atını sana Aliş, dedi. "Sen artık benim çobanın değil, oğlumsun." Sonra da

Aliş'in meraklı bakışları altında başına geçirdiği şapka ile takma büyüklü çıkarıp attı.  
Meğer bu çarp adam, Aliş'in duruşluğunu sınamaya gelen sürülerin sahibi değil miymiş?

Hasan DEMİR

11. Atlı adam Aliş Çobandan ne yapmasını istiyor?

- A) Koyunlarını iyi otlatmasını B) Sürüyü ona satmasını  
C) Koyunları iyi saymasını D) Sürüyü bırakmasını

12. Atlı adam Aliş'in hangi özelliğini deniyor?

- A) Çalışkanlığını B) Yardımseverliğini  
C) Duruşluğunu D) Sürüyü bırakmasını

13. "Beklenmedik" kelimesinin eş anlamlısı olan kelime aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Anden B) Henencecik C) Umulmadık D) Birden bire

**14. 15. ve 16. SORULAR  
AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR**

Benim iyimser bir kişi olduğumu söylerler. Bunu ben de açıkça belirtmek isterim. Bir gün hepimiz bu otumlu dünyadan geçüp gideceğiz. Öyleyse, yaşadığımız sürece niçin huzur ve mutluluk içinde olmayalım? İyimserliğin en büyük yararı, insanlara hayatlarını düzene koyma fırsatı vermesidir. Hayatlarını düzene koymuş kişilerse her zaman iyi olanı görmeyi başlarırlar.

Ben, insanlara inandığım için iyimserim. İnsan, söylülüğünü hala koruyor. Bu yüzden ben, bir zorlukla karşılaştığım zaman, onun kötü yanlarından çok, iyi yönlerini düşünürüm. Çünkü bazen kötü gibi görünen şeyler iyi sonuç verirler. Söz gelimi, benim bir ay süreyle hastalanıp odamdan çıkmadığımı düşünün. Kötümserler bunu büyük bir felaket sayarlardı. Oysa ben, yatağa bağlı olduğum sürece kitap okuyacağımı, sessiz bir hayat süreceğimi ve düşünmek için bol bol zaman bulacağımı tasarlayarak seviniyorum. Ben her sabahın ilk saatlerinde bunları düşünür, ertesi sabahı mutlu karşılarım.



14. Parçaya göre yazarın en önemli özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Huzurlu olması  
B) Mutlu olması  
C) İnancı olması  
D) Fırsatçı olması

15. Parçadaki olay ne zaman geçmektedir?

- A) Akşamüstlerinde  
B) Bir ay süreyle  
C) Her sabahın ertesinde  
D) Sabahın ilk saatlerinde

16. "Dünyadan göçüp gitmek" kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Göçmek  
B) Geçmek  
C) Duşmak  
D) Ölmek

**17. 18. ve 19. SORULAR  
AŞAĞIDAKİ PARÇAYA GÖRE CEVAPLANDIRILACAKTIR**

Kartalın biti ağa tutulmuş. Oradan bir çiftçi geçiyormuş. Kuşun o güzelliğine, gözlerinin o bakişına dayanamamış, kurtarıp azat etmiş.

Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği. Çiftçi gidip bir duvarın dibine oturmuş. Kartal bakmış ki duvar çürük, çöküverecek, hemen adamın üzerine doğru inmiş. Çiftçinin basından kulahını kapıvermiş. Çiftçi hemen arkasından gitmiş, kartal kulahı bırakmış. Çiftçi kulahı alıp yine geldiği yere dönmüş, bir de ne görsün? Duvar çöküvermemiş mi! Kalsaymış ölecekmis, tevekkeli değil. Gördüğü iyiliğe karşılık o kuşcağız beni kurtarmak istemiş, demiş.

İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.

(Ezip Masalları'ndan)

17. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, parçadaki ana düşünce en iyi açıklanmaktadır?

- A) Kartal da bilmiş kendine edilen iyiliği.  
B) Kalsaymış ölecekmis, tevekkeli değil.  
C) İyilik etmekten çekinmeyin, karşılık görürsünüz.  
D) Çiftçinin basından kulahını kapıvermiş.

18. Başından kulahı alınan çiftçi ne yapmış?

- A) Hemen arkasından gitmiş.  
B) Duvarın dibine oturmuş.  
C) Kulahını almadan uzaklaşmış.  
D) Duvara doğru yurumuş.

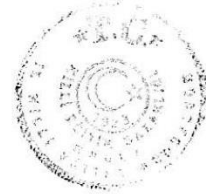
19. Çiftçi ile kartal hikâyesinden çıkarılacak sonuç aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı.  
B) Gulme komsuna, gelir başına.  
C) İyilik eden, iyilik bulur.  
D) Tuzak kuran, tuzağa da düşer.

**20. SORUYU AŞAĞIDAKİ AÇIKLAMAYA GÖRE CEVAPLAYINIZ.**

Aşağıdaki paragrafta paragrafın anlam bütünlüğünü bozan bir kelime ya da kelime grubu vardır. Anlamı bozan kısmı altı çizili olanlardan birisidir. Paragraftaki anlamı bozan kısmı bulup onun altındaki harfi cevap kağıdınıza işaretlersiniz.

20. Delikanlı morakla "Sen kimsin?" diye sormuş. Aksakallı ihtiyar, "Ben (A) Bayındır babayım" diye cevap vermiş. "Sen askere çağrılınca beni ziyarete (B) gitmiştin. İşten şimdi ben de sana geldim." Böyle dedikten sonra geldiği gibi bir (C) yerden kaybolup gitmiş. (D)



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Soyad, Ad** : GÜLEÇOL Salih

**Doğum Yeri ve Tarihi:** 09 / 07 / 1978

**Eposta** : salihgulecol@hotmail.com

**Telefon** : 0 (505) 771 07 48

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Lisans	Gazi Üni. Kastamonu Eğitim Fak. Sınıf Öğretmenliği	1997 - 2001
Y Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üni. Eğitim Bil. Anabilim Dalı	2004 -

### İŞ TECRÜBESİ

Öğretmen	Ağrı Merkez Arakonak İlköğretim Okulu	2001-2003
Öğretmen	Ağrı Merkez İstiklal İlköğretim Okulu	2003-2005
Müdür Yet. Öğrt	Ula Turgut İlköğretim Okulu	2005-2007
Öğretmen	Ula Gökova Salih Güneyman İlköğretim Okulu	2007-2012
Müdür Yardımcısı	Ula Atatürk İlkokulu	2012-2014
Okul Müdürü	Ula Atatürk İlkokulu	2014-