

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ  
DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA  
(GÜMÜŞHANE MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Serkan KOCAMAN**

**TRABZON  
Şubat, 2013**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİLERİ  
DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA  
(GÜMÜŞHANE MERKEZ İLÇE ÖRNEĞİ)**

**Serkan KOCAMAN**

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans  
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı  
Doç. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU**

**TRABZON  
Şubat, 2013**

**KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne**

**Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK  
LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 04 / 02 / 2013**

**Tez Danışmanı : Doç. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU .....**

**Üye : Doç. Dr. Rahmi ÇİÇEK .....**

**Üye : Doç. Dr. Suat UNGAN .....**

**Onay**

**Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.**

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN  
Enstitü Müdürü**

## **BİLDİRİM**

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

**Serkan KOCAMAN**

**04/ 02/ 2013**

## ÖN SÖZ

Her birey içinde yaşadığı zaman ve çevrede hem kendine hem de etrafındaki insanlara katkı ve fayda sağlamalıdır. Böyle olduğu müddetçe sürekli kendini yenileme ve geliştirme gayreti içinde bulunur. Böylece ailesinden başlayarak içinde yaşadığı topluma kadar pozitif yönde katkı sağlar. Bütün bunları yaparken zihnini sürekli canlı tutmalı ve düşünsel faaliyet içinde bulunmalıdır. Zihnini işleyerek onu daha değerli ve kıymetli hale getirir. Bu nedenle bireyin zihninin pörsümemesinde, yeteneklerinin farkına varmasında ve bu yeteneklerini ortaya çıkarmasında okuma çok önemli bir araçtır.

Bireyi diğer canlılardan ayıran en büyük özelliği aklıdır. Akı değerli kılan ise düşünme yetisidir. Düşünmenin de ilk esası ya da her bireyi düşünmeye iten temel faktör okumadır. Okuyan birey düşünen, yorumlayan ve kendini ifade edebilen kişidir. Düşüncede sığ ve yeni hükümlere varmaktan mahrum bir yığın haline gelmek istemiyorsak bizim ufkumuza farklı kapılar açan kitaplardan ve okumaktan uzak durmamamız gerekmektedir. Farklı düşünen, gelişim içerisindeki bu bireyler kişisel gelişimini tamamlamış ve gözü hep ilerde olan bilinçli bir fert haline gelecektir. Bilinçli hale gelen bu fertlerle oluşan toplum ise, gün geçtikçe daha da büyüyecek ve içerisinde okuma ve öğrenme aşkı ile dolu bireyler bulunduracaktır.

Bu tez çalışmasının amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluk seviyelerinin ne olduğunu, bu sınıftaki öğrencilerin okuma becerileri durumlarını, okuma becerilerini engelleyen faktörleri belirlemektir. Bununla birlikte Türk Dili ve Edebiyatı ders müfredatının okuma becerilerini geliştirmeye ne kadar katkı sağladığını, Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin okuma becerilerine sahip olup olmadıklarını, okuma becerileri hakkındaki görüşleri ve yürüttükleri çalışmaları da ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu alanda çalışma yapmamızın temel sebebi bireylerin okuma becerilerini öğrenince okumaya daha çok ilgi duyacakları ve kendilerini daha çok geliştirebileceklerine olan inancımızdır. İnceleme grubu olarak 9. sınıfları seçmemizin sebebi ise bu sınıftaki öğrencilerin okuma becerileri düzeylerini ortaya koyarak bu sınıfa orta okuldan yeni gelen öğrencilerin de okuma becerileri hakkında yeterli hazır bulunuşluk düzeyine sahip olup olmadıklarını tespit etmektir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış, veri toplama aracı olarak Gümüşhane merkeze bağlı 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili Edebiyatı

öğretmenine anket ve yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmanın; okuma becerileri konusunun önemine katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

Çalışmam boyunca yoğun iş yüküne rağmen yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU' na, akademik kariyer yapmam konusunda beni destekleyen babam ve anneme; ayrıca teze başladığım andan itibaren yanımda olan eşime teşekkür ederim.

Serkan KOCAMAN

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1-5</b>
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.1.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	3
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI.....</b>	<b>6-82</b>
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	6
2.1.1. Dil.....	6
2.1.1.1. Dil Bir İletişim Aracıdır.....	7
2.1.1.2. Dil Bir Dizgedir.....	7
2.1.1.3. Dil Bir Sistemdir.....	8
2.1.1.4. Dil Canlı Bir Varlıktır.....	8
2.1.1.5. Dil Bir Düşünce Aracıdır.....	8
2.1.2. Dört Temel Dil Becerisi.....	9
2.1.2.1. Okuma.....	10
2.1.2.1.1. Okumanın Boyutları.....	14
2.1.2.1.1.1. Okumanın Psikolojik Yönü.....	15
2.1.2.1.1.2. Okumanın Fizyolojik Yönü.....	15
2.1.2.1.1.3. Okumanın Sosyolojik Yönü.....	16
2.1.2.1.2. Türk Edebiyatı ve Dil- Anlatım Programında Okuma.....	17
2.1.2.1.3. Okuma Türleri.....	19
2.1.2.1.3.1. Sesli Okuma.....	20
2.1.2.1.3.1.1. Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları.....	22

2.1.2.1.3.2. Sessiz Okuma .....	22
2.1.2.1.4. Okuma Yöntem ve Teknikleri .....	24
2.1.2.1.4.1. Eleştirel Okuma .....	24
2.1.2.1.4.2. Göz Atarak Okuma .....	25
2.1.2.1.4.3. Özetleyerek Okuma .....	26
2.1.2.1.4.4. Not Alarak Okuma .....	26
2.1.2.1.4.5. İşaretleyerek Okuma .....	27
2.1.2.1.4.6. Tahmin Ederek Okuma .....	28
2.1.2.1.4.7. Soru Sorarak Okuma .....	29
2.1.2.1.4.8. Söz Korusu .....	29
2.1.2.1.4.9. Okuma Tiyatrosu .....	30
2.1.2.1.4.10. Tartışarak Okuma .....	30
2.1.2.1.4.11. Ezberleme .....	31
2.1.2.1.4.12. Metinlerle İlişkilendirme .....	31
2.1.2.1.4.13. Sq3r Yöntemi .....	32
2.1.2.1.4.13.1. İnceleme .....	32
2.1.2.1.4.13.2. Sorgulama .....	33
2.1.2.1.4.13.3. Okuma .....	33
2.1.2.1.4.13.4. Tekrar Etme .....	34
2.1.2.1.4.13.5. Gözden Geçirme .....	34
2.1.2.1.5. Okuma Becerileri .....	34
2.1.2.1.5.1. Okuma Öncesindeki Beceriler .....	41
2.1.2.1.5.2. Okuma Sırasındaki Beceriler .....	42
2.1.2.1.5.3. Okuma Sonrasındaki Beceriler .....	45
2.1.2.1.5.4. Yabancı Dilde Kullanılan Okuma Becerileri .....	46
2.1.2.1.5.4.1. Okuma Parçasına İlişkin Genel Bilgi Sahibi Olma Becerisi (Skimming) .....	46
2.1.2.1.5.4.2. Okuma Parçasında Geçen Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamını Kestirme Becerisi (Guessing The Meaning) ...	46
2.1.2.1.5.4.3. Okuma Parçasına İlişkin Ayrıntılı Bilgi Edinme Becerisi (Scanning): .....	47
2.1.2.1.5.4.4. Okuma Parçasının İçerdiği Fikirleri Bulma Becerisi (Finding The Main İdea and Supporting İdeas) .....	47
2.1.2.1.5.4.5. Okuma Parçasına Uygun Başlık Bulma Becerisi (Generalizing) .....	48
2.1.2.1.5.4.6. Okuma Parçasını Özetleme Becerisi (Summarizing) .....	48



2.1.2.1.5.4.7. Okunan Metinle İlgili Bilgileri Transfer Etme .....	48
2.1.2.1.5.5. Okuma Becerisini Engelleyen Faktörler .....	49
2.1.2.1.5.6. İyi Okuyucunun Özellikleri .....	55
2.1.2.1.5.7. Okuma Becerilerini Ölçmede Kullanılan Teknikler .....	56
2.1.2.1.5.7.1. Çoktan Seçmeli Sorular .....	57
2.1.2.1.5.7.2. Boşluk Doldurma Testleri .....	57
2.1.2.1.5.7.3. Soru- Cevap Tekniği .....	57
2.1.2.1.5.7.4. Açık ve Kapalı Uçlu Sorular .....	58
2.1.2.1.5.7.5. Doğru- Yanlış Tekniği.....	58
2.1.2.1.5.7.6. Hata bulma Testleri .....	58
2.1.2.1.5.7.7. Kısa Cevaplı Sorular .....	59
2.1.2.1.5.7.8. Eşleştirme Testleri .....	59
2.1.2.1.5.7.9. Sıralama Testleri.....	59
2.1.2.1.5.8. Yapılan Araştırma ve Projeler.....	60
2.1.2.1.5.9. İlgili Çalışmalar .....	64
2.1.2.1.5.9.1. Doktora Çalışmaları .....	64
2.1.2.1.5.9.2. Yüksek Lisans Çalışmaları .....	68
2.1.2.1.5.9.3. Diğer Çalışmalar .....	78
2.2. Literatür Taramasının Sonucu .....	81
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>83-90</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	83
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	85
3.3. Verilerin Toplanması .....	86
3.3.1. Veri Toplama Araçları .....	86
3.3.1.1. Veri Toplama Araçlarının Kapsam Geçerliliği ve Güvenirliliği.....	86
3.3.2. Veri Toplama Süreci .....	87
3.3.2.1. Araştırmada Kullanılan Anket ve Geliştirilmesi.....	87
3.3.2.2. Araştırmada Kullanılan Mülakat ve Geliştirilmesi .....	88
3.4. Verilerin Analizi .....	89
3.4.1. Anketin Analizi .....	89
3.4.2. Mülakatın Analizi .....	89
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>91-151</b>
4.1. Anketten Elde Edilen Bulgular .....	91
4.1.1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular.....	92
4.1.2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	95

4.1.3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular .....	117
4.1.4. Anketin Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti .....	119
4.2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular .....	122
4.2.1. Mülakatın Birinci Bölümü Olan Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular .....	123
4.2.2. Mülakatın İkinci Bölümü Olan Mülakat Sorularından Elde Edilen Bulgular...	123
4.2.2.1. “Sizce okuma becerisi nedir?” Sorusunun Analizi .....	123
4.2.2.2. “Derslerinizde sadece okumaya ayırdığınız saatler var mı? Öğrenciler okuma kurallarını uyguluyorlar mı?” Sorusunun Analiz .....	125
4.2.2.3. “Bunu yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?” Sorusunun Analizi .....	126
4.2.2.4. “Okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?” Sorusunun Analizi.....	128
4.2.2.5. “Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni sizce nedir?” Sorusunun Analizi .....	129
4.2.2.6. “Okuma becerilerini derste uygulayabiliyor musunuz? Uygulayamamanızdaki sebepler nelerdir? Okuma becerilerini aktarırken yaşadığınız zorluklardan bahsedebilir misiniz?” Sorusunun Analizi.....	131
4.2.2.7. “Okuma becerilerini uygularken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz? Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinizden bahsedebilir misiniz?” Sorusunun Analizi .....	133
4.2.2.8. “Sq3r yönteminin ne olduğunu biliyor musunuz?” Sorusunun Analizi...	136
4.2.2.9. “Okuma esnasında sizler vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi.....	136
4.2.2.10. “Öğrencilerinizi, düzenli kitap okumaları ve süreli yayınları takip etmeleri konusunda teşvik ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi .....	137
4.2.2.11“Öğrencilerinizin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi.....	137
4.2.2.12. “Okuma becerilerinin öğrencilere mutlaka kazandırılmasının gerektiğini düşünüyor musunuz?” Sorusunun Analizi.....	138
4.2.2.13. “Sizce müfredat okuma becerisi için yeterli mi? Hangi konularda yetersiz? Ders kazanımlarınızda okuma becerisi kazanımları ne kadar yer alıyor? Sizce yeterli mi?” Sorusunun Analizi .....	138
4.2.2.14. “Ders kitapları okuma becerisinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?” Sorusunun Analizi .....	141
4.2.2.15. “İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyor musunuz?” Sorusunun	

Analizi.....	143
4.2.2.16. “Öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerisinden bahseden dersler gördünüz mü? Bunun hakkında özel bir eğitim aldınız mı?” Sorusunun Analizi.....	144
4.2.2.17. “Okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri var mı? Bunlara katılıyor musunuz?” Sorusunun Analizi.....	145
4.2.2.18. Okuma becerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler var mı? Bunlar nelerdir?” Sorusunun Analizi.....	146
4.2.3. Mülakatın Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular.....	147
4.2.4. Mülakatın Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti.....	149
<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....</b>	<b>152-167</b>
5.1. Sonuçlar.....	152
5.2. Öneriler .....	162
5.2.1. Araştırmaya Dayalı Öneriler.....	162
5.2.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Öneriler.....	167
<b>6. KAYNAKLAR .....</b>	<b>168</b>
<b>7. EKLER .....</b>	<b>175</b>
<b>8. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....</b>	<b>184</b>

## ÖZET

### 9.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Düzeyi Üzerine Bir Çalışma (Gümüşhane Merkez İlçe Örneği)

Bu araştırma, Gümüşhane Merkez ilçede bulunan orta öğretim okullarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada, Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 3 Anadolu Lisesi, 1 fen lisesi, 6 meslek lisesi ve 1 düz lisede 2011-2012 eğitim öğretim döneminin 2. yarısında görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni' ne anket ve mülakat uygulanmıştır. Bu okullarda 9. sınıflara derse giren öğretmenlerle bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarını bir arada kullanarak karma yaklaşım kullanmış bulunmaktadır. Nitel araştırma gerçekliğin ortamdaki ortama farklı sonuçların ortaya çıktığını savunmaktadır. Gerçekliğin kişiler tarafından oluşturulan; bundan dolayı zaman ve kültüre bağlı bir olgu olduğunu varsayar. Nitel araştırmalarda olayları veya durumları derinlemesine betimleme vardır. Olaylar ya da durumlar derinlemesine ve en ince ayrıntısına kadar incelenir. Nicel yaklaşımda ise birçok kişiye birden ulaşılarak bir konu üzerinde gerçeği bulmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada araştırmacının doğası gereği, betimlemeli araştırmalar kapsamına giren alan taraması ya da survey yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, çalışmanın amacı ve seçilen yöntemin nitelikleri gereği, veri toplama aracı olarak, öğretmenlere uygulanan anket ve mülakat kullanılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan anket 3 bölümden oluşmuştur. 1. Bölüm' de öğretmenlerin kişisel bilgilerine yönelik beş soru sorulmuştur. 2. Bölüm de ise öğretmenlere; ortaöğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri, öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenlerinin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunu belirlemek üzere toplam 49 soru sorulmuştur. Bu iki bölümde öğretmenler tarafından verilen cevaplar istatistiksel veriler halinde tablolara dönüştürülmüştür. Anketin 3. Bölümü'nde ise öğretmenlerin bu konu üzerinde dile getirmek istediği farklı görüşlerin olup olmadığı sorulmuştur.

Anketten elde edilen sonuçlardan en önemlisi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı özellikle vurgu, tonlama, beden dili ve seslerini doğru kullanamadıkları bulgusudur. Ayrıca 32 öğretmenimize yapılan anketten kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilere okuma becerileri kazandırmada fazla etkili olmadığını, metinlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini, bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu ve öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektiklerini, öğrencilerin okul türlerine göre okuma- anlama ve yorumlama yeteneklerinin değiştiğini, müfredat programının çok yoğun olduğunu da ortaya çıkmıştır.

32 Türk dili ve anlatım öğretmenimize aynı zamanda okuma becerisi analiz edilmesi amacıyla mülakat uygulanmıştır. Mülakattan elde edilen sonuçların ankette elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı üzerinde hem fikir oldukları da önemli bir veridir.

Sonuç olarak bu çalışmada; ilköğretim çağından itibaren okuma becerilerini kazanmanın öneminin öğrencilere kavratılması; öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmeleri; okuma alışkanlığının ve okuma becerilerinin gelişmesi için seminerler ve konferanslar düzenlenmesi; öğrencinin okuma şartlarını geliştirmek üzere sınıf ve okul kitaplıklarının güçlendirilmesi; okuma becerisi kazanmada öğrenci, okul, aile, çevre, medya faktörlerinin göz önünde tutulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dokuzuncu sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri, okuma, okuma becerileri, okuma alışkanlığı

## **ABSTRACT**

### **A Study On The Level of Reading Skills of 9th Grade Students (Sampling of Central Gümüşhane)**

The purpose of this research is to determine according to Turkish Language and Literature Teachers the level of reading skills of 9th grade students who attend to central high school in Gümüşhane.

In this research, 32 Turkish Language and Literature teachers who tells lessons to the 9 th grade students in different central high school such as 3 Anatolia, 1 science, 6 occupational and 1 general were attended. Questionnaire and speaking task was applied to the teachers. We aimed to use the qualitative search method which defends the reality can be changed according to the different situations. The qualitative search method assume that reality was made by people so it changes according to time and culture. And there is a deeply descriptive of situations or events in this method. In addition to this quantitative approach aimed to find reality in a subject by getting at more than a person. In this search as a nature o search we used space research and survey methods. According to the method we used and our aim ,we used questionnaire and speaking task as a data gathering tool.

Questionnaire which was applied to the teachers consists of three parts. In first part we asked five questions about teachers' individual information. In the second part we asked 49 different questions to the teachers such as the level of reading skills of 9th grade students who firstly attended to the high school,their situations in reading skills,the role of Turkish Literature and Language yearly plan in excessive the students' reading skills , the role of Turkish Literature and Language books in excessive the students' reading skills and also the role of Turkish Literature and Language teachers in excessive the studnts' reading skills and their level in this issue. The datas we collect from these two part was showed in tableau as a statically. In third part we asked to the teacher whether they have different suggestions about this issue or not.

The most important results we obtained from this research are that the reading skills level of students are not enough,especially students do not know how to use their voice,body language, the time of stress and tone. Also from results of questionnaire , teachers said that the level of books is not according to the students, books do not take

attention of students, students have difficulty in understanding the text, texts are over the level of students, the type of high school changes the understanding and reading level of students,also the yearly plan is dense. All these results also were obtained.

Also for analyzing the reading skills we applied speaking task to the 32 Turkish Literature and Language teachers. The results of these different questionnaires overlap. Teacher participants agreed on the idea that students do not have reading abilities.

The result suggested that students should be concerned about the necessity of having a reading skills from primary term,we should arrange conferance and seminars for developing reading skills, we should remedy the bookcase of class and school for developing the situation of reading skills, and the factors such as student, family, environment, and media should be considered while remedying reading skills of the students.

**Keywords:** 9th grade students, Turkish Literature and Language Teachers, reading, reading skills, reading abilities.

## TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Okuma Becerileri .....	40
2.	Ankete Katılanların Cinsiyeti .....	93
3.	Ankete Katılanların Meslekteki Çalışma Süreleri .....	93
4.	Ankete Katılanların Mezuniyet Durumu .....	94
5.	Ankete Katılanların Eğitim Düzeyi .....	94
6.	Ankete Katılanların Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı.....	95
7.	Ankete Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türleri .....	95
8.	Öğretmenlerin “Orta Okuldan Yeni Gelen Öğrencilerin Okuma Becerilerindeki Hazır Bulunuşluluk Seviyeleri Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo .....	96
9.	Öğretmenlerin ” Öğrencilerin Okuma Öncesindeki Becerileri Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo.....	100
10.	Öğretmenlerin ” Öğrencilerin Okuma Sırasındaki Becerileri Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo.....	101
11.	Öğretmenlerin ” Öğrencilerin Okuma Sonrasındaki Becerileri Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo.....	104
12.	Öğretmenlerin ” Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumları Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo .....	107
13.	Öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Müfredatının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Artırmadaki Rolü Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo .....	110
14.	Öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Artırmadaki Rolü Hakkındaki Görüşlerini” ni Gösteren Tablo .....	113
15.	Öğretmenlerin ” Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Öğretmenleri Olarak Sizlerin Okuma Becerileri Konusunda Yeterlilik Durumunuz Hakkındaki Görüşleriniz” i Gösteren Tablo .....	115



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>IEA</b>	:	Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu
<b>MEB</b>	:	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>PIRLS</b>	:	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
<b>PISA</b>	:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
<b>SQ3R</b>	:	İncele, Sorgula, Oku, Tekrar Et, Gözden Geçir
<b>TDEÖ</b>	:	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
<b>TDK</b>	:	Türk Dil Kurumu
<b>TDÖP</b>	:	Türkçe Dersi Öğretim Programı
<b>TÜBAV</b>	:	Türk Bilim Araştırma Vakfı

## 1. GİRİŞ

Birey, düşünen, anlayan ve yorumlayabilen bir varlıktır. Bireyi diğer canlılardan ayıran en büyük özelliği de akli ya da zihnidir. Bazı bilim felsefecileri zihni boş bir levhaya veya üzerinde hiçbir şey bulunmayan beyaz bir kağıda (Locke, 1992: 85) benzetmişlerdir. Bu bağlamda birey duyu organlarını kullanarak çevresini anlamlandırmakta ve tanımaktadır. Akli boş bir levha olarak kabul edersek, bireyin bu boş levhanın içini doldurmasında duyu organlarından olan gözünü kullanarak okuma yapmasının da önemli bir yeri vardır.

Okuyarak içi bilgi ile dolan akıl çevresini daha iyi irdeleyecek, daha fazla yorum yapabilecek, çevresini daha iyi eleştirecek ve böylece zihinsel faaliyet içinde bulunarak farklı farklı düşünmeye başlayacaktır. Bunun için de bireyin etkili ve anlamlı okumayı bilmesi gerekir. Bunu da ancak okuma becerilerine sahip olarak gerçekleştirebilir. İşte bu nedenle bireylerin farklı okuma becerilerine sahip olmakla kendilerini çok daha iyi ifade edebileceklerini ve kişisel gelişimlerini çok daha fazla ilerletebileceklerini düşünebiliriz. Okuma bireylerin kendilerini geliştirmesinde ve yenilemesinde; bununla birlikte bireylerin zihninin işleminde, yeteneklerinin farkına varmasında ve bu yeteneklerini ortaya çıkarmada da önemli bir unsurdur.

Bireylerin düşünerek hükümlere ulaşması, içinde yaşamış olduğu dünyayı sorgulayıp gelişim yolunda adım atması, iyi bir hitabete sahip olması sayesinde karşısındaki bireyleri etkileyebilmesi için çok fazla sayıda kitap okumasına ve farklı okuma becerilerini de kazanmış olmasına bağlıdır. Kitap okumayan ve bu becerileri kazanamayan kişiler hep aynı kelimeleri kullanmakta ve 'şey' kelimesinin arkasına sığınmaktadır. İlkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilerimiz okumayı- yazmayı öğrenmekte ve okuryazar olmaktadır. Bununla birlikte gerçek manada okuma becerilerine sahip olabiliyorlar mı? Zaman zaman gündeme gelen okuma yeterlilikleri ve okuma alışkanlıkları üzerine yapılan ulusal ve uluslar arası araştırmalar bu konularda yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Araştırmanın "Yapılan Araştırma ve Projeler" bölümünde bu durum daha detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bireylerin "Boş zamanlarınızda ne yaparsınız?" sorusuna çoğunluğun tereddütsüz "Kitap okurum?" diye verdikleri bu cevabı ne kadar doğru bir şekilde yaptıklarını ve okuma becerilerinin düzeylerini araştırıp ortaya

koymak önemli bir çalışma olacaktır. Bu çalışmada bu konular üzerinde dokuzuncu sınıflar seviyesinde bir araştırma yapılmıştır.

Tezin anket çalışmasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerin orta okuldan liseye gelirken okuma becerilerine sahip bir şekilde gelip gelmediklerini yani bu öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluk seviyelerinin ne olduğunu, yine bu sınıftaki öğrencilerin okuma becerilerindeki yeterlilik durumları, okuma becerilerini engelleyen faktörleri, Türk Dili ve Edebiyatı ders müfredatının ve kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye ne kadar katkı sağladığını, Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin okuma becerilerine sahip olup olmadıklarını, okuma becerileri hakkındaki görüşleri ve yürüttükleri çalışmaları ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı, yarı yapılandırılmış mülakattir. Mülakat aracılığıyla anketten elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesi yapılmıştır. Bu çerçevede, Gümüşhane merkeze bağlı 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili Edebiyatı öğretmenine anket ve mülakat uygulanmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmuştur. Giriş bölümü olan birinci bölümde çalışmanın problemi, amacı, gerekçesi ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma konusuyla ilgili olan önemli kavramların tanımları üzerinde durulacaktır. İkinci bölümde, okuma ve okuma becerileri konularıyla ilgili literatür incelemesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bilimsel çalışmaların analizi yapılacaktır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgilidir. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulguların analizi, tartışması ve değerlendirmesi yapılacaktır. Beşinci bölümde son olarak da, çalışmanın sonucu ve araştırmaya dayalı öneriler ortaya konacaktır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

İlkokulda ve ortaokulda Türkçe dersinin en önemli hedeflerinden biri de öğrencilerin okuma becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır. Yine ilkokul ve ortaokulun devamı olan lisede de Türk Dili ve Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin en önemli hedeflerinden biri de öğrencilere okuma becerilerini kazandırmaktır. Böylece öğrencilerin okuyan, okuduklarını düşünen, yorum yapan, yorum yapmakla kalmayıp okuduklarını eleştiren, karşılaştığı sorunlara çözümler bulan ve çevresiyle iyi iletişim kuran bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Bu çalışmayla bilim ve teknoloji çağı olan 21. Yüzyılda bilgili, kültür sahibi olmak, sürekli kendini yenilemek, durağan kalmamak, doğru düşünmek, açık ve etkili ifade tarzını öğrenip güzel konuşup yazmak isteyen her kişinin yapması gereken en önemli uğraş alanı

olan okumanın ortaöğretim öğrencilerinde beceri düzeyinde olup olmadığını belirlemek ve bu beceriyi kazanmalarının önündeki engelleri bulmaya çalıştık. Bu çalışmayla “Gümüşhane’ nin Merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyi nedir?’ sorusuna cevap bulmaya çalışılmıştır. Bundan dolayı araştırmanın amacı Gümüşhane Merkez ilçede bulunan ortaöğretim okullarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin düzeyini ortaya koymaktır.

### **1.1.1. Araştırmanın Alt Amaçları**

Gümüşhane’ nin Merkez ilçesindeki liselerde görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyini ortaya koymayı amaçlarken bu sınıfa yeni gelmiş öğrencilerin okuma becerilerine sahip olmaları noktasında hazır bulunuşluk durumları ve öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarının önündeki engelleri de belirlemeyi amaçladık. Bunun yanında “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” ders müfredatlarının ve kitaplarının öğrencilere okuma becerileri kazandırma seviyesini ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilik düzeylerini de belirlemeye çalıştık. Buradan hareketle araştırmanın amacına ulaşması için cevaplanacak alt amaçlar da şu şekildedir:

- a) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ortaokuldan liseye gelen öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili hazır bulunuşluk düzeyi nedir?
- b) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyi nedir?
- c) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatlarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme rolleri nelerdir?
- d) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerine katkı düzeyi nedir?
- e) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 9. Sınıf öğrencilerine okuma becerilerini kazandırmadaki rolleri ve öğretmenlerin kendi yeterlilik düzeyleri nelerdir?
- f) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesini etkileyen faktörler nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okuma her ferdin hayatının farklı aşamalarında kullandığı önemli bir beceridir. Dolayısıyla gelişen teknolojiye ayak uyduran, gelişmeleri takip eden, düşünen, eleştiren, çözüm üreten bir toplum oluşturmak için her bireye okuma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Metni sadece düz bir okuma ile değil daha başlık kısmında hayal dünyasını kullanarak konu ile alakalı anlamlar çıkarabilmeyi, ufak detaylardaki derin manaları anlamayı ve okurken kendimizden bir şeyler bulmamızı sağlayarak bu şekilde okumayı eğlenceli ve hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline getirerek okumak önem arz etmektedir. Buna ulaşmanın temel koşulu ise, okuma becerilerine sahip olmaktır. Bundan dolayı bu araştırma çok önem arz eden bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Gümüşhane' nin Merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyinin tespitini ve okuma becerileri kazanamamalarının nedenlerini kapsamaktadır. Araştırma da Gümüşhane' nin Merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile sınırlıdır.

## 1.4. Varsayımlar

Araştırma sürecinde problemin gerçek nedeninin ortaya konması için anket ve görüşme yapılan katılımcıların samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

## 1.5. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı önemli kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

**Beceri:** Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011).

**Okumak:** Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek (TDK, 2011). Gedizli (2006: 10)' ye göre "okumak, anlama ve anlatmanın gerçekleşmesine yardımcı olan zihinsel etkinliklerden biridir."

**Okuma:** Okumak işi, kıraat (TDK, 2011). Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998)' e göre "Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir"

**Okur:** Okuyan kimse, okuyucu, kari (TDK, 2011). Gedizli (2006: 92)' ye göre "yazılı bir metin karşısında var olabilen, metne muhatap olmayı başaran herkes okurdur. Yazı denilen işaretler dünyasının taşıdığı anlamı görebilen kişi, okumayı bilen kişidir. "

**Örtülü:** Açıklama yapmadan kapalı olarak, müphem (TDK, 2011).

**Sesli Okuma:** Yüksek sesle okuma işi veya biçimi (TDK, 2011). Demirel (1999)' e göre ise "gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir." Güneş (1997)' e göre de sesli okuma, "yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır."

**Sessiz Okuma:** Yüksek sesle değil içinden okuma (TDK, 2011). Gedizli (2006: 152)' ye göre "Sessiz okuma için gözle gerçekleştirilen okuma dense yeridir. Bu okuma tekniğinde, seslendirmeyi gerçekleştiren organlar devre dışı kalır. "

**Vurgu:** Konuşma veya okuma sırasında bir hece veya kelimenin diğerlerinden daha baskılı söylenmesi (TDK, 2011). Coşkun (2000: 127)' a göre "fonetikte bir kelimedeki en baskın tonlu (titreşim) sestir."

**Ton:** İnsan veya çalgı sesinin yükseklik veya alçaklık derecesi (TDK, 2011). Coşkun (2000: 127)'a göre, kelimedeki bütün vurguların toplanarak, yani bir araya gelerek birleşmeleri tonu meydana getirir.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ve literatür taramasının sonuçları yer almaktadır.

### 2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeve ve araştırma konusuyla ilgili çalışmalar verilmiştir. Kuramsal çerçeveye dilin tanımıyla başlanmıştır. Daha sonra dört temel dil becerisi ve bunlardan biri olan okuma becerileri üzerinde ayrıntılı durulmuştur. Sonra alanla ilgili doktora, yüksek lisans ve diğer çalışmalar verilmiştir.

#### 2.1.1. Dil

Birlikte yaşamanın, toplum olmanın ön koşulu, kuşkusuz iletişimidir. İnsanoğlu var olduğundan bu yana isteklerini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarmaya, onlarla iletişim kurmaya çalışmıştır. Bu iletişim çabası sonucunda da “dil” ortaya çıkmıştır.

Bireyler arasında anlaşmayı sağlayan dil, toplumla birlikte var olur. Toplumsal yaşantı da bilimsel gelişmeler ışığında değişir. Toplum, sosyal yaşantısına bu gelişmeleri dil ile aktarır. Gelişmelere paralel olarak sürekli bir değişim içerisinde olan dil, birçok özelliği bünyesinde barındıran bir varlıktır. Dilin farklı özelliklerini vurgulayan tanımlar yapılmıştır. Tural (2007’ den aktaran: Çetin, 2007: 9)’a göre, “kültür dünyasına göstergelik eden bir algılama ve iletişim kurma aracı, insanların anlaşmalarını sağlayıp bütünleştiren bir gizli antlaşmalar sistemi’ dir”. Ergin (2003: 3) de dili tanımlarken şu ifadeyi kullanmıştır:

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.

Dil insanlarla iletişim kumamızı sağlayan araçlardan en doğal, yaygın ve kesin olanıdır. İşte bu nedenle dünyanın birçok yerinde bir dil bir insan, iki dil iki insan olarak algılanmaktadır. Banguoğlu (1990’ dan aktaran: Erdoğan, 2009: 4) dilin tanımını “dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir” şeklinde ifade eder. Çetisli (2001: 117)’ye göre, dil, “diğer insanlarla ilişki kurabilmemizin en yaygın, en kesin, en açık, en sağlam ve en sağlıklı yoludur.” Aksan (1995: 11)’a göre ise dil, “bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri

beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir varlık” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireylerin bilgiyi birbirlerine daha doğru ve net bir şekilde anlatabilmek için kullandıkları dil, aslında insanın ondan ayıramayacak kadar değerli bir parçasıdır. Bunun kıymetini ise ancak bireyleri farklı millet ve ülkelerden bir araya getirildiklerinde ve aynı ortamda çalışmak zorunda bırakıldıklarında daha iyi anlamaktayız. Saussure (1998’ den aktaran: Erdoğan, 2009: 4) de dili “Dil yetisinin toplumsal bir ürünü olan dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir.” diye ifade eder. Aksan (1990’ dan aktaran: Erdoğan, 2009: 4) ise dilin farklı bir tanımını “ dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” şeklinde açıklar. Bireylerin duygularını sözel olarak ifade etmelerini sağlayan dil her millette farklı farklı ifade edilse dahi bazı ortak öğeler de içermektedir. Örneğin farklı dillerde aynı anlama gelen birçok deyim ve atasözleri bulunmaktadır. Korkmaz (2001’ den aktaran: Erdoğan, 2009: 4), yaptıkları bir çalışmada dili “bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” şeklinde açıklamıştır. Kıran (1986’ dan aktaran: Erdoğan, 2009: 4), ise dili “dil, insana duygu ve düşüncelerini açıklama, bildirişimde bulunma imkânı sağlayan sesli göstergeler sistemidir” diye tanımlamıştır. Sever (2004’ den aktaran: Erdoğan, 2009: 4), yaptığı bir çalışmada dili anlatırken şu ifadeleri kullanmıştır:

İnsan karşısındakilere düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, istediklerini dil aracılığıyla anlatır. Dil, insanın kendini ifade etmesinin, oluşturduğu kültürün içinde barındırdığı kavram ve sembollerini aktarmasının, sosyal hayatın devamını sağlamanın bir yoludur.

Yapılan tanımlardan yola çıkarak dil ile ilgili şu özellikler sıralanabilir:

**2.1.1.1. Dil Bir İletişim Aracıdır:** Bireylerle duygu düşünce ve arzularımızı ifade etmenin temel yoludur. Bundan dolayı dil insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. İpek ve Bilgin (2007’ dan aktaran: Erdoğan, 2009: 4) e göre dil “insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimleri aktarabilmesini, duygularını ifade edebilmesini sağlar.”

**2.1.1.2. Dil Bir Dizgedir:** Dil birbirine bağlı öğeleri içeren çok geniş, kapsamlı ortak bir dizgedir. Eker (2002’ den aktaran: Erdoğan, 2009: 4) de dil dizgesini şöyle tanımlamıştır:



Dil; evren hakkındaki düşünceleri simgeleyen, birbirine bağlı öğelerin bütünü olan ve ses simgelerinden oluşan çok yönlü, gelişmiş bir dizgedir. Bu dizgeyi oluşturan simgeler, simgeleri oluşturan sesler ve bunların sıralanışı gelişigüzel değildir. Her belirtinin işlevi, görevi ve değeri vardır.

**2.1.1.3. Dil Bir Sistemdir:** Dil; ses, harf, hece ve kelime gibi bütünlüğü olan bir sistemdir. Bu sisteme dışarıdan girmeye çalışan her şeyi yabancılar. Bu nedenle farklı dillerden giren kelimeler bazen o dil tarafından kabul edilmez ve unutulur gider. Barın ve Demir (2006: 3), dil sistemini şöyle açıklamaktadırlar:

Dil hem bir toplumun bireyleri arasında hem de bir milletin geçmişi ile geleceği arasındaki kültürel birliği sağlayan ve bunu sürdüren bir yapıya sahiptir. Bu yapıya "sistem" denebilir; çünkü dil de her sistem gibi bir bütünlüğe, bünyesine giren yabancı öğeleri dışlama özelliğine ve kendini yenileme özelliğine sahiptir. Bu sistemin yapı taşları seslerdir. Ses, dilde en küçük yapı taşıdır ve dilin en önemli aracıdır. Bu sesler birleşerek anlamı veya bu sistem içinde bir görevi olan birlikleri oluşturur.

**2.1.1.4. Dil Canlı Bir Varlıktır:** Dil yaşayan her an gelişen bir varlıktır. Kendisini sürekli yenileyen ve yeni oluşumlar içindedir. Gelişen dünyada yeni kullanılan aletlerin yerine hep yeni kelimeler kullanmak zorundayız. Erdem (2007' den aktaran: Erdoğan, 2009: 5), de yaptığı çalışmada dili "dildeki temel mantık herkesin üzerinde uzlaşacağı sistematik bir yapı olduğundan dilin oluşması belli bir süreci kapsar" diye açıklar.

**2.1.1.5. Dil Bir Düşünce Aracıdır:** Dil ve düşünce bir bütünlük içindedir. Düşündüklerimizi dil olmadan başkalarına anlatamayız. Bu yüzden dil düşündüklerimizi ifade etmenin en kolay aracıdır. Vygotsky (1990' dan aktaran: Erdoğan, 2009: 5), de "dil ve düşüncenin birbirinden bağımsız ortaya çıktığını, kimi zaman birleştiğini, ancak ne dilin ne de düşüncenin birbirine baskın olduğunu" savunarak dil ile düşüncenin ilişkisini gözler önüne serer. Barın ve Demir (2006: 4) ise dili şöyle açıklamaktadırlar:

Dil düşünceye biçim veren, onu kendi kalıbına koyan bir altyapı özelliği göstermektedir. İnsanların düşünce dünyası dile hâkim olma gücü ile sınırlıdır. Kişi bir dile ne kadar hâkim ise bir konuda düşünce üretme, bir yargıya varma, mukayese etme, sonuç çıkarma, yorumlama gücü de o kadar ileridir.

Günümüze kadar dilin bunlara benzer milyonlarca tanımı yapılmıştır. Hepsinde vurgulanan ortak nokta, dilin, iletişimi ve anlaşmayı sağlayan en güçlü araç olmasıdır. Buna göre dilin temel işlevi insan arasında iletişimi sağlamak olduğu için bireyler duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla başkalarına aktarır. Okuma yapma da bu düşünce aktarımını sağlayan araçtır. Bunun için de dil eğitiminde kazandırılacak becerilerinden birisi de iletişim becerilerinden olan okumayı en güzel şekilde yapmaktır.

### 2.1.2. Dört Temel Dil Becerisi

Dilin sahip olduğu dört temel beceri vardır. Bunlar okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileridir. Bu temel becerileri kullanarak insanoğlu birbiriyle iletişim kurmakta ve anlaşabilmektedir. Bu becerilere olması gerektiği gibi sahip olan bireyler hatasız ve kusursuz bir iletişime geçebilirler. Her birey de çocuklarının iyi bir dinleyici olmasını ister. Ayrıca iyi bir okuyucu olmaları için de gayret gösterir. Çünkü iyi bir dinleyici ve okuyucu olan öğrenciler dinleyip okuduklarını anlar, özümler, yorumlar ve sonuçlara ulaşır. Bir paragraftaki ana ve yardımcı fikirleri sezer. Yazarın ne demek istediğini anlar. Kısaca anlama becerisi dinleme ve okuma yoluyla gerçekleşir. Anlatma becerisi ise konuşma ve yazma yoluyla gerçekleşir. Dil duygu ve düşünceleri ifadeye yarayan bir araçtır. Dil eğitimi veren öğretmenler isterler ki öğrenciler dinleyip okuduklarından anladıklarını, kişisel düşüncelerini, iç dünyalarını konuşarak ifade edebilsinler. Yine kendi düşüncelerini bir mektup, bir deneme, bir makale halinde yazılı olarak anlatabilsinler. Zaten dil dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan ibaret değil midir? Kavcar (1998: 13) da dili ve dört temel dil becerisini şöyle ilişkilendirmiştir:

Dil bir anlaşma aracıdır ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dayanır. Dilin etkili bir şekilde kullanımı, bu dört temel dil becerisinin bir bütünlük oluşturacak şekilde geliştirilmesine bağlı olduğu için ana dili dersini bir bilgi aktarımı dersi olarak değil, beceri kazandırma dersi olarak görmek gerekir.

Dilin 4 temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme insanda farklı zihinsel boyutların gelişmesini sağlar. Bunlar bazen duygulara bazen anlamaya bazen ise yorum yapmamıza sebep olabilmektedir. Çetin (2005) de dilin temel becerilerinin işlevini “dilinin temel becerilerinden konuşma ve yazma, iletişimin anlatma boyutunu; okuma ve dinleme ise, anlama boyutunu oluşturmaktadır.” şeklinde açıklar. Cemil Cem (1978) de “Çocuklarda ve Yetişkinlerde Yabancı Dil Öğretimi” adlı kitabında dili “konuşulan ve yazılan dil diye ikiye ayırmakta”; ayrıca “konuşma ve yazma becerilerini üretme becerisi, dinleme ve okuma becerilerini de alma becerisi” olarak sınıflamaktadır. Yaşar (1993: 5) da “Bireyler mesajların kodlanması sürecinde konuşma ve yazma, mesajların çözümlenmesi sürecinde de dinleme ve okuma becerilerinden yararlanırlar” diye açıklar. Okuma becerisi ile kişilerden okudukları metinden anlam çıkarmaları yorumlamaları ve daha farklı düşünceleri istenmektedir. Yazma becerisi ile insanlardan duygularını ifade etme ve farklı zamanlarda sözel olarak ifade edemedikleri duygularını yazıyla ifade etmeleri istenir. Yaşar (1993: 3-4), da konuşma ve yazma becerisini şöyle ifade eder:

Konuşma becerisi öğrencileri dilin kuralları ve söyleyişinin yanı sıra sözel olmayan kimi davranışların da öğrenilmesini gerektirir. Yazma becerisi ile de, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları kastedilmektedir. Burada önemli olan, öğrencinin, dilin kurallarına uygun ifade kalıplarını kullanmış olmasıdır.

Dinleme becerisiyle öğrencilerin sesleri tanıyıp anlamaları ve vurgu veya tonlamayla seslere yüklenen anlamları fark etmeleri amaçlanmaktadır. Demirel (2003: 70), de dinleme becerisini şöyle tanımlamıştır: “Dinleme konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.” Böylece dinlemede konuşmacının söylediklerini ya da vermek istediği mesajı doğru bir şekilde anlamak önemlidir.

Son zamanlarda bu dört temel dil becerisinin yanında görsel okuma ve görsel sunuyu da dil becerileri olarak dile getirilmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu ile öğrencilerin olaya aktif katılımı sağlanmaktadır. Öğrenciler pasif dinleyici değil de aktif katılımcı olmaktadır.

Görsel okuryazarlık hem bir kavram hem de eğitsel bir harekettir. İmajları ve işaretleri anlama ve kullanma aynı zamanda bunlarla kişinin kendisini ifade etmesidir. Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar, vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır. (Braden ve Hortin, 1982’ den aktaran: Akyol, 2006)

Bu dört temel dil becerisi zincirin halkaları gibidir. Bu halkaların herhangi birinde oluşan bir kırılma ve ya eksiklik becerilerin gelişmesini etkiler ve zorlaştırır. Sağlıklı bir dinleme olmadan sağlıklı bir konuşma ya da okuma becerisi gelişmeden yazılı anlatım becerisinin gelişmesi oldukça zordur. Dil becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle Türkçe öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu dil becerilerini verdikten sonra asıl bizim konumuzla ilgili olduğundan okuma üzerinde daha geniş çaplı durmak gerekir.

### **2.1.2.1. Okuma**

Yukarıda kısaca tanımlarını verdiğimiz dört temel dil becerilerinden sonra asıl bizim konumuzla ilgili olan okuma becerisi üzerinde daha ayrıntılı bir şekilde duracağız. Bu becerilerden okuma, yeni bilgilere ulaşmak ve öğrenmek için hayatın her alanında kullanılan önemli bir etkinliktir ve aynı zamanda, diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Bilgili olmak, kültür sahibi olmak, sürekli kendini yenilemek ve durağan kalmamak, doğru düşünmek, açık ve etkili ifade tarzını öğrenip güzel konuşup yazmak isteyen kişinin yapması gereken en önemli uğraş alanı okumaktır. Okuma bireyin yaşantısı boyunca sürdürdüğü önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Türkçenin kurallarına uygun, doğru ve anlamlı okuma becerisini kazanmış birey, kendisinin, toplumun ve dünyanın gerçeklerinin bilincinde, çağının ihtiyaçlarına cevap verecek duruma gelecektir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Bu beceri temelde örgün eğitim

sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim sisteminin üyeleri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Bu nedenle, eğitim sistemi, öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama gibi becerileri kazandırabileceği gibi, öğrencileri araştırma yapmaya özendirerek ders dışı bilgi kaynaklarına da yöneltebilir. Okuma etkinliği bir öğrencinin okula başladığı andan başlayarak tüm eğitim hayatında başarısını etkileyen bir faktördür. Bu durumu açıklayıcı olarak okumanın başarıya etkisini Çaycı ve Demir (2006' dan aktaran: Erdoğan, 2009: 10) “doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan ve yorumlayan, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olmaları beklenmektedir” şeklinde ifade eder.

Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Bundan dolayı öğrencilerden daha iyi okuma yaparak daha iyi anlamaları beklenir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda; hatta günlük hayatta da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Kendisine gelen bir tebligatı anlamsız, Trafik işaretlerinden, çarşıda alış-veriş yapmaya kadar bireyin işlerini doğru bir şekilde yapması için okuması gerekmektedir.

Okuma becerisini farklı yazarlar değişik ifadeler tanımlamışlardır. Okuma bazen simge ve işaretleri yorumlama bazen ise zihinde farklı yorumlama sürecini başlatmaktadır. Okuma düşünme ve düşünceleri işaretlerle ifade etme sürecidir. TDK (2011) da “Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” der; bunun yanında Oğuzkan (1987: 57) da “okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile algılama ve kavrama sürecidir” diye açıklamıştır. M. Feyzi Öz (2006: 212) de çalışmasında okumayı şu şekilde “Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.” ifade etmiştir. MEB (2006: 6) de dört temel dil becerisinden olan okumayı şöyle anlatmaktadır:

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır.

Coşkun (2002: 41-51) da okumayı şu şekilde tanımlar:

Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir.

Özdemir (1990: 11)'e göre "okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir." Okumada en önemli husus anlamadır. İyi bir okuma faaliyeti, verilmek istenen mesajın doğru okuyucu tarafından anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. "Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşimdir" (Göktürk,1997: 132). Bircan ve Tekin (1989)' e göre "okuma, yazılı, basılı ve benzer türdeki simgelerden anlam çıkarma süreci" dir. Akyol (2005)' a göre "okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Yangın (2002) anlama becerisi içerisinde yer alan okumayı şu şekilde tanımlar:

Okuma bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psikomotor beceridir. Buna göre, gerek bugünün ve gerekse geleceğin becerilerinin kazanılması ile kişinin kendini çağa uydurması okuma ile mümkündür.

Okuyarak olayların ve gelişmelerin iç yüzünü öğrenen bir kişi, öncelikle kendine olan güvenini artırır. Bu ise aynı zamanda düşünce ufkunu geliştirip, geniş bir görüş açısı sağlayarak, olayları inceleme yeteneği kazandırır. Ayrıca okuyan kişiler çok okumanın beraberinde getirdiği zengin kelime dağarcığına sahip oldukları için, hikmetli ve etkileyici konuşarak hitap ettikleri kişilerde etki de uyandırırılar. Bu etki ise insanlarla ilişkileri güçlendirmekte, kişiye daha sosyal bir karakter kazandırmaktadır. Dahası, geniş kelime dağarcığı, insanın daha fazla kavramla düşünebilmesini de sağlar. Yani düşünce kapasitesini ve kültür düzeyini artırır. Boş zamanlarını, çoğu zaman hiçbir yararlı bilgi aktarmayan televizyon karşısında geçirmek yerine kitap okuyarak değerlendiren bu kişiler, edindikleri bilgi ve kültür sonucunda aynı zamanda toplum içinde etkin bir kişiliğe sahip olurlar. Tüm bu özellikler, kişilerin öncelikle kendileri için okumaları gerektiğinin çok önemli bir göstergesidir. Okuyarak kendini geliştiren kişiler ise elbette çevrelerinde gelişen olaylara da hakim olacak ve toplum içinde eğitim seviyesinde zamanla bir ilerleme sağlanacaktır.

Okuma tüm dünyada farklı öneme sahiptir. Bu nedenle yalnızca Türk yazarlar değil yabancı yazarlar da okuma üzerinde ayrıca durmuş ve farklı tanımlarını yapmışlardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

Rigg (1977' den aktaran: Başer, 2006: 44) de “okuma, okuyucunun yalnız başına gerçekleştirdiği ve metinle okuyucu arasında geçen bir işlemdir.” diye okumayı tanımlar. Nunan (1995' ten aktaran: Başer, 2006: 44) ise “okuma, metindeki öğelerin metin dışındaki diğer etkenlerle etkileşimde bulunduğu devingen bir süreçtir”der. Anderson (1999' dan aktaran: Başer, 2006: 44)' a göre “okuma, okuyucunun basılı sayfadaki kelimeleri kafasındaki geçmiş bilgilerle birleştiren bir sinerjidir.” diyerek okumayı bir güç olarak tanımlar. Aslında okuma yazılı bir metinden anlaması istenen bilgiyi mümkün oldukça öz ve net bir şekilde çıkararak okuyan kişinin zihninde geçmiş bilgilerle birleşerek anlam kazanır. Cohen (1990' dan aktaran: Başer, 2006: 46) ise okumayı, “okunan bir metnin daha önce okunan bir metin ışığında anlaşılması”olarak niteler. Başarılı bir okuma işlemi, okuma amacının netleştirilmesi ile başlar. Burns, Roe ve Ross (1992'den aktaran: Başer, 2006: 47)' e göre okuma “bir düşünme süreci” dir. Yazılı sözcükleri tanıma sembolleri yorumlamayı gerektirir. Okunan bir metni kavrama, yazarın amacını anlama, çıkarım yapma, sunulan fikirleri değerlendirme ve bu fikirleri gerçek hayata uyarılama için bilgiyi kullanma becerisi gerekir. Tüm bu beceriler de düşünme sürecini içine alır. McDonough ve Shaw, (1993' ten aktaran: Başer, 2006: 46) ve Grellet, (1981'den aktaran: Başer, 2006: 46) Harmer (2001' den aktaran: Başer, 2006: 46) ile benzer görüşleri paylaşarak “okuma amacını yeni bir bilgi ve/veya zevk edinmek ulamları” altında toplamaktadır. McDonough ve Shaw, (1993' ten aktaran: Başer, 2006: 46) okuma amacının, “okuyucu tarafından bilinenlerin ve okuyucu için önemsiz olan noktaların okunması olmadığını” belirtir. Okuma her ne amaçla yapılırsa yapılsın aslında bireyi daha sonra tekrardan okumaya güdülemesi gerekir. Goodman (1975' ten aktaran: Başer, 2006: 46) okumayı şu şekilde ifade etmiştir:

Okuma ruh dilbilimsel bir süreçtir. Yazar tarafından düzgüleşen dilsel bir temsille başlar ve okuyucunun oluşturacağı anlamla sona erer. Okumada dil ile düşünce arasında bir etkileşim söz konusudur. Yazar düşünceyi dil olarak düzgüler, okuyucu ise dil düzgüsünü düşünceye aktarmak için çözer.

Harmer (2001' den aktaran: Başer, 2006: 47) ise okuma nedenlerini farklı gruplarda şöyle toplamıştır:

Okuma nedenlerini araçsal okuma ve zevk için okuma olmak üzere iki kapsamlı ulamda toplamıştır. Araçsal okuma, okuyucuya belirli bir amaç için yardımcı olacak araç olarak nitelenir. Bu tür bir okumaya yeni alınan bir cihazın nasıl çalıştırıldığını öğrenmek için kullanma kılavuzunun okunması örnek gösterilebilir. Zevk için okuma ise her hangi bir zorunluluk veya ihtiyaç olmamasına rağmen sadece zevk almak için gerçekleştirilen okuma türüdür. Bu tür bir okumaya ise foto-roman, dergi, gazete okunması örnek olarak verilebilir.

Okuma okuyucunun verilen başlık ve konu hakkında sahip olduğu bilgi ile yazarın yazdığı arasındaki etkileşim sürecidir. Okuma becerisi ile öğrencilerin okudukları metinden anlam çıkarmaları istenmektedir. D. Nunan (1989: 33) da “okuma sadece anlaşımaların ve dilbilgisinin bir yere kodlanmış hali değildir. Ona göre iyi okurlar kendi bilgileri ve okuma parçası arasında bağlantı kurarlar.” der.

Son yıllara kadar eğitim sistemimiz içinde okuma genelde öğretmen merkezli olarak işlenmekteydi. Öğretmenin okuması ve okuduğu yerlerle ilgili sorular yöneltmesi ile öğrencinin de daha pasif olduğu ve çoğu kez öğrenciyi okumaya yöneltmeyip okumaktan uzaklaştıran yöntemler kullanılmaktaydı. Eğitimde öğrenci merkezli sistemin uygulanmaya başlanması ile interaktif olarak karşılıklı etkileşimli okumanın önemli olduğu düşünülmeye başlandı. Artık okuyucu ile metin arasındaki etkileşimin, okuma becerisinin kazanılmasında çok önemli olduğu bilinmektedir. Budan dolayı okumalar düz okuma yapmak yerine farklı şekillerde okuma yaptırılarak öğrencinin bu okuma sürecinde aktif olması sağlanmaktadır. Böylelikle öğretmen öğrenciye sevdirek okuma becerisi kazandırmaya çalışır. MEB, (2006: 3) te şu şekilde ifade edilmiştir:

Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, okuma, kendi bağlamı ve tutarlığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan (yani metindeki sözcükler ya da cümlelerin bir arada bulunmasıyla oluşan) anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözleme; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulma, yani okunanı anlamlandırma etkinliğidir.

Sever (2004: 18-19)'e göre de okuma dersinin başarıya ulaşmasında öğretmen faktörünün önemini şu şekilde anlatır:

Okuma etkinliği zor ve zevksiz bir iş haline getirilmemelidir. Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışlar kazandırılmasında iki temel bileşen üzerinde durulmalıdır. Bunlar: (1) Okuma becerisi ve alışkanlığı, (2) Okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmak şeklinde söylenebilir.

### **2.1.2.1.1. Okumanın Boyutları**

Okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları vardır. Okuma becerisinin gelişmesi için bu özelliklerin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Okuma, son derece karmaşık zihinsel, psikolojik ve fizyolojik bir etkinliktir. Calp (2007) bu boyutları şu şekilde ifade eder:

Okuyucu, okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem de okumanın amacını ve stratejisini belirleme, psikolojik bakımdan hazır olma gibi mekanizmaları kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir.

Okumanın bu farklı yönlerini kısaca inceleyelim:

### 2.1.2.1.1.1. Okumanın Psikolojik Yönü

Kişi kitabı eline alınca bıkkınlık ya da sıkıntı duygusu değil mutluluk duygusunu yaşamalıdır. Yani okurken zorunluluktan ziyade zevk için okumalıdır. Böylece okuma kişinin algı ve anlama gücünü artırır. Demirel (2003: 77) “Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir” demektedir.

Okuma eylemin psikolojik bir yanı da vardır. Çünkü insan zihni okumaya hazır bir duruma gelmeden doğru algılama da gerçekleşmeyecektir. Bundan dolayı da okuma eylemi hedefine ulaşamaz. Güleriyüz (1998’ den aktaran: Kuşçu, 2010: 6) de okuma eyleminin psikolojik bir süreç olduğunu şu şekilde ifade eder:

Okuma eylemi psikolojik bir süreçtir. Çünkü insan zihni algılama ve düşünmede belli bir düzeye gelmeden, iyi bir okuma eylemini gerçekleştiremez. İyi bir okuma eylemi aynı zamanda anadilin ustalıkla kullanılmasını gerektirir. Anadili bireyin ilkin annesinden, yakın aile çevresinden sonrada ilişkide bulunduğu çevreden öğrenilen dildir. dil öğretimini, Anadili öğretimi ise; bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda kurallarına uygun ve doğru olarak bireylere öğretilmesi etkinliğidir.

Dökmen (1994’ den aktaran: Çetin: 13) de okuma etkinliğinde birçok psikolojik durumların yer aldığı süreçlerin bulunduğunu ifade ederek bu süreçlerden bazılarını “iletişim, algılama ve öğrenme” süreçleri şeklinde sıralamıştır:

### 2.1.2.1.1.2. Okumanın Fizyolojik Yönü

Okuma eylemini gerçekleştirmek için gerekli olan en önemli organ gözümüzdür. Okuma göz kaslarının hareket etmesi sonucu oluşur. Gözdeki her hangi bir kusur okumayı güçlendirecektir. Maviş (2003’ den aktaran: Kuşçu, 2010: 68)’ e göre, “okumayı başlatan organ ‘göz’ dür. 7 veya 8 gr ağırlığındaki bu organımız, 80 metre uzaklıktaki nesnelere tanıyacak şekilde gece karanlığında ise 27 km uzaklıktaki bir mum ışığını fark edecek kadar hassas düzenlenmiştir.” der. Özbay (2007: 9-10)’ göre “okumanın fizikî unsurları arasında göz ve göz kasları bulunur. Göz ve göz kaslarının hareketleriyle okumayla ilgili olarak da “göz hareketleri, geri dönme, duraklama, netlik alanı, netlik açısı, okuma mesafesi, ses organları” gibi kavramları fizyolojik unsurlar olarak belirtilmektedir.

Okuma sırasında gözler bir kamera gibi çalışır. Çekimlerde kamera nasıl olayları takip ediyorsa okurken insan gözü de hareketli olan kamera gibi harfleri, kelimeleri ve



cümleri takip eder. Okumayı güzel ve hızlı bir şekilde yapan kişinin gözleri bu dil unsurlarını hızlı bir şekilde takip ederek satırlar arasında gezinir. Ama okumada başarılı olamayanlar ise duraklamalarla ya da geri dönmelerle karşı karşıya kalır. Okumanın fizyolojik yönüyle ilgili olarak görme engelliler Braille alfabetini kullanarak okuyabilmektedirler.

### **2.1.2.1.1.3. Okumanın Sosyolojik Yönü**

Okuma küçük yaşlarda başlar. Bu başlangıçta da ailenin öğretmenin ve içinde bulunan çevrenin büyük etkisi vardır. Anne karnında bile çocuk okunanları anlıyor ise çocuk okumayı öğrenince ona destek olmak ve ona okumayı sevdirmek gerekmektedir. Çevresel koşulları ve ortamı da ona göre ayarlamalıyız.

Okumada seslendirmek ve görmek fizyolojik, okunanları doğru algılama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yoluyla da sosyolojik bir eylemdir. Bu durumu Carver (1989' dan aktaran: Ünal, 2006: 32) şöyle aktarmaktadır:

Okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle psikolojik, anlamlandırma yönüyle de sosyolojik bir süreçtir. Duyu organları ile zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşmez. Bu nedenle daha çabuk ve daha iyi okuyabilmek için okumaya katkıda bulunan organlarla zihnin birlikte ve eşgüdüm içinde çalışması gerekmektedir.

Birey toplumsal bir varlıktır. Okuma eylemi de insanın yaşadığı toplumun özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiğinden o kültürün özelliklerini kendinde taşımaktadır. Özellikle kişinin ailesi bireye okumayı kazandıran ilk merci olarak görülebilmektedir. Yalçın (2002: 59) "öğretmen, okumanın öğrencinin sosyal, kültürel, ekonomik duruma göre farklılık gösterdiği gerçeğini unutmamalıdır." der Buna göre sınıfta okumaya başlamadan önce mutlaka doğru bir seviye tespiti yapmak gerekmektedir. Çocukların ailelerinin sosyal, kültürel, ekonomik düzeyleri çocuğun dil becerilerini doğrudan etkilemektedir.

Birey içinde yaşadığı toplumun özelliklerini yansıtır. Bundan dolayı çocuk aileden, arkadaş çevresinden ve yaşanan çevreden etkilediği için bu faktörlerin pozitif olması çocuğunda başarısında olumlu etki yapacaktır. Ama tersi de söz konusu olduğunda bu sefer çocuk olumsuz etkilenecektir. Annesi babası okumayı seven bir çocuk da genel itibariyle okumayı seven biri olacaktır.

### 2.1.2.1.2. Edebiyat ve Dil- Anlatım Programında Okuma

Ortaöğretim “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” dersleri öğretim programında yer alan ifadelerde de öğrencilerin metinleri okumaları ve okuduklarından çıkarımlar elde etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011: 2)’ nda bu durum şu şekilde ifade edilmiştir:

Programda; yaşanan, tasarlanan ve hissedilen bireysel ve toplumsal gerçekliği zamanın şartlarına göre yorumlayarak zenginleştiren, değiştiren, daha görünür, anlaşılır ve sezilir kılan edebî metinler esas alınmıştır. Edebî metnin; gücünü tarihî ve kültürel olandan alan ve dille gerçekleşen güzel sanat eseri olduğu gerçeği her zaman göz önünde tutulmuştur. Metinlerin incelenmesinde her güzel sanat eseri gibi edebî metnin de kendisini oluşturan öğelerin kaynaşması sonucu ortaya çıkan organik bir birlik olduğu ve kendisini oluşturan parçalardan herhangi birine indirgenemeyeceği benimsenmiştir.

Yine aynı programda (MEB, 2011: 2)’ nda öğrencilerin bu edebî metinleri nasıl inceleyecekleri, burada hangi kazanımları elde etmeleri gerektiği ve ünitelerde neler yapacakları şu şekilde devam ifade edilmiştir:

Program, Türk edebiyatı derslerinde öğrencilerin metinleri önce yapı bakımından çözümlenmeleri; tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından incelemeleri; sonra da yorumlamalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır. Öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerinde işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgiler yerine metni çözümleme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır. Zaten her ünite, bir edebî döneme veya gruba ait metinlerin yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve yorum başlıkları altında incelenmesi ve yorumlanmasından oluşmaktadır. Her ünitenin başında, öğrencilerin üzerinde durulacak edebî dönemin zihniyetine özgü ayırıcı özellikleri kavramalarına imkân hazırlayan kazanımlara yer verilmiştir. Böylece öğrencilere, metinlerle yazıldıkları dönem ve dönemin zihniyeti arasında ilişki kurabilecek bilgi ve beceri kazanmalarına imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Kazanımlardan hareketle metinlerin nasıl çözümleneceği konusunda gerekli açıklamalar yapılmış, örnek etkinlikler verilmiştir.

Programda yer alan ifadelerden bizlerde öğrencilerin okudukları metinleri çözümlayebilmeleri, metinler üzerinde yorumlar yapabilmelerini ve metnin yazıldığı dönemle ilişki kurabilmeleri gerektiği sonucunu çıkarabiliriz. Ayrıca bu konuyla ilgili aynı programda (MEB, 2011: 2) şu ifade yer almaktadır:

Programın hazırlanmasında; edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak programa göre öğrencilerin okudukları metni metnin yazıldığı dönemle ilişkilendirilerek duygu ve düşüncelerini ifade edip yorumlamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Bunun yanında Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2011: 3-4)'nın genel amaçlarında okuma, anlama, yorumlama, değerlendirme yapma ile ilgili maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden bazıları şunlardır:

- a) Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek
- b) Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek
- c) Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak
- d) Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek.
- e) Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek
- f) Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek
- g) Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek
- h) Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak
- i) Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak
- j) Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak

Yine konuyla ilgili olarak programda (2011: 13) 9.sınıf metinlerinin nasıl seçildiği ve öğrencilerin bu metinleri nasıl inceleyecekleri şu ifadelerle belirtilmiştir:

Dokuzuncu sınıfta amaca uygun ve belirtilen özelliklere sahip kendi dönem veya gruplarını en iyi temsil eden metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Böyle metinler genel olarak tanınmış ve benimsenmiş şair veya yazarlar tarafından yazılmışlardır. Bu sınıfta amaç, edebî metinlerin özelliklerini ve nasıl incelenip çözümlenmesi gerektiğini göstermektir. Bunun için metinler, mümkün olduğu kadar yakın dönem Türk ve dünya edebiyatlarından seçilmelidir.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı' nın yanı sıra Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011: 2)'nda kişinin kültürel kimliğinin oluşmasında ve zenginleşmesinde okuma becerileri ve diğer dil becerileri hususunda şu ifadeler yer almaktadır:

Edebiyat eğitimi ve öğretimi çevresinde dilin kültür ile ilişkilerini açıklamak, edebî metin çözümlenmesini tamamlayan etkinliklerdendir. Bu, dil ve anlatım için de şüphesiz yararlıdır. Ancak kişinin zihinsel gelişim sürecinde dinleme, okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesine, bireyin

kendisini yazılı olarak kolay, doğru ve güzel ifade etmesine zemin hazırlamak düşüncesiyle dil ve anlatım üzerinde durmak gerekmektedir. Dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak, özelliklerini sezdirmek için bağımsız bir “Dil ve Anlatım” dersine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu programda (MEB, 2011: 2) Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi’ nin neyi amaçladığı şu şekilde açıklanmıştır:

Öğrencilerin Türkçenin ifade gücü ve imkânlarını; dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirerek anlamaları; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; yine bu dille bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ermeleri” ni amaçlamıştır.

Buradan hareketle bu ders çerçevesinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek anlamalarını sağlama da amaçlanmaktadır.

Ayrıca Program (MEB, 2011: 3-4)’ in genel amaçlarında da okuma becerileriyle ilgili ifadeler maddeler halinde şu şekilde yer almaktadır:

- a) Metin ve metin parçalarını doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları,
- b) Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları,
- c) Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanmaları,
- d) Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları,
- e) Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,
- f) Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri

### **2.1.2.1.3. Okuma Türleri**

Okuma kaynaklarda farklı şekillerde türlere ayrılmaktadır. Sesli sessiz anlamlı anlamsız serbest vb. bu okumaları belirleyen sebeplerden bazıları insanın içinde bulunduğu psikolojik ve sosyolojik durumlarıdır. M. Feyzi Öz (2006: 211-212) “Uygulamalı Türkçe Öğretimi” adlı kitabında okuma çeşitlerini “sesli okuma, sessiz okuma, anlamlı okuma, sürekli okuma ve serbest okuma” şeklinde 5’ e ayırmıştır. Mehmet Gediz (2006: 174-210) “Okuma Eğitime Giriş” adlı kitabında ise okuma türlerini “yorumlayıcı okuma, çözümleyici okuma, eleştirel okuma, tarayıcı okuma” şeklinde dörde ayırmış; ayrıca okuma tekniği olarak da “ sesli okuma tekniği, sessiz okuma tekniği, hızlı okuma tekniği, yazar okuma tekniği, şiir okuma tekniğinden” bahsetmiştir. Özcan Demirel (2003: 80-82) ise “Türkçe Öğretimi” adlı kitabında okuma türlerini sesli okuma ve sessiz okuma diye ikiye ayırmıştır. Aynı şekilde Hasan Yiğit (2006: 25-29) de “Okuma Alışkanlığı” adlı kitabında okuma türlerini sesli ve sessiz olmak üzere ikiye ayırmıştır. Biz burada kaynaklarda temel olarak bulunan iki okuma türünden bahsettik.

Okuma, yapılışına göre sesli ve sessiz okuma olarak çeşitlenmektedir. Okulda öğrenciler okumaya ilk sesli okuma ile başlar. Bu okumayı öğretmenin kontrolünde yapar. Yine ilkokulda daha çok sesli okuma yaptırılır. Bunun nedeni ise kişinin kendine güven duygusunu kazandırmaktır. 5. Sınıftan itibaren sessiz okuma çalışmaları daha fazla yapılmaya başlar. Sesli okuma sessiz okumaya temel oluşturmaktadır. Sessiz okumada bireyin çevreye uyumunun artması, hızlı bir şekilde anlama yeteneğinin gelişmesi için önemlidir.

Bu iki farklı okuma, sesin okuma eyleminde kullanılıp kullanılmamasına göre ortaya çıkmaktadır. Bireyler her iki okuma türüne de belirli amaçlarını gerçekleştirmek için başvurabilirler. Sesli ve sessiz okuma arasındaki fark; Yalçın'a (2002: 60) göre

Sessiz okumada, yalnızca göz hareketleri ve görüntünün beyinde izlediği yola bağlı okuma aşamaları bulunurken; sesli okumada bu aşamalara bir de konuşma merkezinin uyarmalarına bağlı olarak konuşma sistemi girmektedir.

Bu bakımdan sessiz okuma, sesli okumaya göre hızlı olan bir okuma türüdür. Bu iki okuma türünü kısaca kıyasladıktan sonra bu türler üzerinde ayrıntılı duralım.

### **2.1.2.1.3.1. Sesli Okuma**

Sesli okuma elimizde bulunan metni konuşma organlarıyla ifade etmektir. Sesli okuma diğer insanları daha çok etkiler. Sesli okumanın etkililiği ise vurgu tonlamaya dikkat ederek olur. Aktas ve Gündüz (2004: 25) göre “Sesli okuma, göz ve bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir.” Sesli okuma, dinleyenlerin anlayarak etkilenmelerini, onlara zevk vermeyi sağlar. Dökmen (1994: 28) de sesli okumanın işlevlerini şu şekilde sıralar:

Sesli okumanın, çocukların ve yetişkinlerin sessiz okuma problemlerinin belirlenmesinde teşhis; bir yazının, bir şiirin keyifle, yavaş yavaş okunması durumunda eğlendirme, okuma yazma oranının düşük olduğu gelişmekte olan toplumlarda sosyal ve kültürel işlevleri vardır.

Yalçın (2002: 60)'a göre okuma öğretimi önce “sesli okuma ile başlamalı, sonra öğrencinin daha çok sessiz okuma becerisini geliştirmeye yönelik” olmalıdır. Yiğit (2006: 25) ise sesli okumayı “ gözün gönderdiği yazı parçasının bir yandan beyinde anlamlandırılması yapılırken diğer yandan yazının sözcüklerinin konuşma organları aracılığıyla sese dönüştürülmesi” olarak tanımlamıştır.

İlkokul çağında okuma eylemi ile ilk kez tanışan bireylerde okuma çok hızlı gelişir. Öğrenci öğrendiği her harf ile okumasını bir adım daha ilerletmektedir. Bu şekilde ilerleyen

okumayı öğretmen sesli okuma yoluyla takip eder. İşte böyle hızlı ilerleyen okumayı takip etmenin en iyi yolu sesli okuma yaptırmaktır. Sesli okuma yaparak birey okuma da kendine güven duygusunu kazanır. Burada öğrencilerin birbirlerinden etkilenecek cesaretlenebilirler. İlkokulda okuma eğitimine sesli okuma ile başlanması çocukların okumalarının ve okuma eğitimleri boyunca ilerlemelerinin ya da gelişimlerinin öğretmen tarafından kontrol altında tutulması için yapılmaktadır. Böylece öğrencilerin okuma eğitiminde göstermiş oldukları gelişimler takip edilmiş olur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006: 65)' nda sesli okuma şöyle tanımlanmıştır:

Sesli okumanın en önemli şartı kelimeleri doğru telaffuz etmek, öğrencilerde okuma zevki uyandırmak ve konuşur gibi okumaktır. Sesli okumada hızlı okumaktan çok, uygun yerlerde duraklama yapmak önemlidir. Ses tonu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlanmalıdır sesli okumanın değişik şekillerde yapılabileceği ifade edilmiştir. Bunların hepsinde ortak nokta, önce öğretmenin örnek okuma yapmasıdır. Öğretmenlere örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilere okuma yaptırmaları, onlar okurken de vurgu ve tonlamaya dikkat edip etmediklerine, ses ve beden dillerini etkili kullanıp kullanmadıklarına dikkat etmeleri önerilmiştir.

Güneş'e (1997) göre sesli okuma, "yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır". Göz, yazıyı görünce tanımakta, ses organlarıyla seslendirmekte, kulakla işitmekte ve belleğe göndermektedir. Çiftçi' ye (2000) göre de sesli okuma, "öğrencinin okuma gelişimini belirleme, doğru telâffuz alışkanlığını geliştirme, standart konuşma dilinin özelliklerini kazanma, öğrencilerin sosyalleşmesine yardım etme, sessiz okuma için temel oluşturma gibi hedeflere hizmet etmektedir". Bu da göstermektedir ki sessiz okumanın doğru ve anlamlı olması sesli okuma becerisinin kazanılması ile doğru orantılıdır. Sesli okuma, özellikle temel eğitimin birinci kademesinde üzerinde önemle durulması ve öğrencilere mutlaka kazandırılması gereken temel dil becerilerindedir

Sesli okuma, bireyin okuma sürecinde gördüğü farklı harfleri bir araya getirerek onlardan anlamlı ifadeler oluşturması ve oluşturulan bu ifadeleri de seslendirmesidir. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Demirel' e (2003: 80) göre sesli okuma, "gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir." M. Öz (2006: 212) ise sesli okumayı şöyle ifade eder:

Sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır. Bu çeşit okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızlarını arttırmalarında ve okunanı dinleyerek anlam ve zevk duymalarında önemli rol oynar.

Sesli okuma becerisinin kazandırılmasında, özellikle ve öncelikle üç ana konu olan cümle öbekleri, öbek-anlam ilişkisi ve parosodik unsurlar ele alınmalıdır. Böylece öğrenciler okurken bu ilişkilere dikkat edecek ve karşısındaki insanlara bunları hissettirmeye çalışacaktır.

### 2.1.2.1.3.1.1. Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları

Özcan Demirel Türkçe Öğretimi (2003: 80-81) adlı kitabında başarılı bir sesli okumanın şartlarını ve sesli okuma becerisini geliştirme yollarını şu şekilde maddeler halinde açıklamaktadır:

- Başarılı bir sesli okuma için;
- Metin cümle yapısına
  - Anlatım özelliğine
  - Yazım kurallarına
  - Sözcüklerin şiveye uygun söylenmesine,
  - Birbirinden ayrı sesleri aynı ses olarak söylememeye,
  - Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye,
  - Hızlı okumadan kaçınmaya,
  - Sesi, metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir.

Yine Özcan Demirel Türkçe Öğretimi (2003: 81) adlı kitabında “Sesli Okuma Becerisini Geliştirme Yolları” nı maddeler halinde şu şekilde sıralamıştır:

- Çeşitli amaçlarla okunacak edebi eserleri önce öğretmen okumalıdır.
- Öğrenciler, iyi sesli okumanın yaşamsal değeri olan bir beceri olduğuna inandırılmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okuma öncesi metni iki kez sessiz okumaları istenmelidir.
- Öğrencilere bilinmeyen sözcükleri az, düşünce ve duygu yönünden yalın yazılar okutulmalıdır.
- Okulda sesli okuma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrenciler belli bir metni küme arkadaşlarına ya da belli bir gruba okumalıdır.
- Yapılan yanlışlar okuma bittikten sonra düzeltilmelidir.
- Sesli okumada bazı seslerin uzatılması, tekrar edilmesi ve ezgi ile okunması çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilerin sözcük dağarcıkları zenginleştirilmelidir.
- Öğrencilerin göz ses genişliğinin arttırılmasına çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin sesli okuma becerilerini geliştirmede plaklardan ses şeritlerinden okuma örneklerine yer vermek amacıyla yararlanılmalıdır.

### 2.1.2.1.3.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, konuşma organlarını kullanmadan göz ve zihin ilişkisi kurarak kavramadır. Birey yalnızca göz hareketleriyle karşısındaki kişilere duyurmadan yalnızca kendileri için yaptıkları okumadır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre bireyin hayatında daha fazla yer tutar ve anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar. Demirel’ e (2004: 80) göre, “ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden gövde ve bağ hareketleri yapmadan

yalnız gözle yapılan okumadır.” Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998: 44)’ e göre ise sessiz okuma;

Sessiz okuma becerisi, tam olarak sesli okumadan sonra kazanılır. İlköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanır. Bu tür okumaya ikinci ve üçüncü sınıflarda kısıtlı bir zaman ayrılır. Dördüncü sınıfta sesli ve sessiz okumaya eşit zaman ayrılır. Besinci sınıfta ise daha çok sessiz okuma üzerinde durulur ve sessiz okumada amaç, çocuklara kendi halinde okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

Sessiz okumada bireyler vurgu, tonlama ve duraklara daha az dikkat eder. Bu da kişiye sadece metnin genelini anlamaya yönlendirir. Bu nedenle geriye asla dönmez sürekli ileriye doğru gider. Öz’ e (2006: 213) göre, “sessiz okuma, öğrencilerin derslerine hazırlanması, boş zamanlarını değerlendirmek için kitap, gazete, dergi gibi materyali okuması sırasında gücünü ve zamanını daha verimli harcamayı sağlar.” Dökmen (1994: 28)’ e göre ise sessiz okuma şöyledir:

Sessiz okumada okuyucu, belli yazı gruplarını bir bütün halinde algıladığı için, anlama katkısı az olan bağlaç ve benzeri türde kelimeleri okuyarak zaman kaybetmez. Okuma sürekli ileriye doğrudur; takılmalar ve dönmeler hemen hemen hiç olmaz. Sessiz okuma sesli okumaya oranla daha yüksek okuma hızlarına erişilebilir.

Nas (2003) ve Ünal (2001) da sessiz okumayı şöyle anlatmışlardır:

Okuma süreci göz hareketleri ve beynin ortaklaşa çalışması sonucunda gerçekleşmektedir. Sessiz okumada dikkat sesli okumadaki gibi ayrıntılara (ses, dudak, dil, ses telleri gibi) dağılmadığı ve okunan yazıya yoğunlaşıldığı için anlama düzeyi açısından daha verimli sonuç alınır, yani sessiz okuma, daha çabuk anlama imkânı sağlar.

Sessiz okuma aslında okumaların başı olabilir. Okumayı yeni öğrenen bir çocuk ilk olarak içinden okuyarak kendi zihninde anlamlandırmaya çalışır. Başkalarının anlamasından önce kendisinin anlamlandırması daha önemlidir. Kişi içinden okuduğu zaman anlamlandırabiliyorsa okumaya daha çok istek duyar ve sever. Bundan dolayı sessiz okuma başlangıçta çok gereklidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006: 65) da “Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamasıdır” der. Trudel (2008), “sessiz okumanın, sadece bir okuma alıştırması olmaktan çok daha fazla anlam ifade ettiğini, öğrencilerin okuma yeteneklerini tanımları ve sevmeleri için bir fırsat olduğunu” düşünmektedir. Bunun yanında Ulusal Okuma Panelinde (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) sunulan araştırmalarda “sessiz okumanın öğrencilerin okuma ve anlama becerisi üzerinde etkisinin olmadığı” ifade edilmiştir. Ancak Krashen (2008), “ulusal okuma panelinin araştırmaların analizi konusunda yanlış olduğunu ve araştırmacıların sessiz okumanın etkisiyle ilgili önemli bazı çalışma sonuçlarını atladığını” belirtmiştir. Krashen



(2008), ayrıca bu konuda yapılacak daha geniş çaplı çalışmaların daha olumlu sonuçlar vereceğini ifade etmiştir

Özcan Demirel Türkçe Öğretimi (2004: 82) adlı kitabında öğrencilere sessiz okuma becerilerini iletmek amacıyla uygulanacak başlıca yolları maddeler halinde şu şekilde sıralamıştır:

- a) Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olduğu belirtilmelidir.
- b) Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
- c) Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- d) Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- e) Özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- f) Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır.

#### **2.1.2.1.4. Okuma Yöntem ve Teknikleri**

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006: 66-69)'na göre okuma yöntem ve teknikleri aşağıda yer aldığı şekilde bulunmaktadır. Programda sesli ve sessiz okuma da okuma yöntem ve tekniği içinde ele alınmıştır. Ancak genel olarak kaynaklarda bu iki tür okuma türleri olarak ele alındığından biz de okuma türleri olarak yukarıda belirttik.

##### **2.1.2.1.4.1. Eleştirel Okuma**

Bu yöntemde öğrencilerin okuduklarını sorgulamaları yoluyla eleştirel bir gözle okuduklarını irdelemeleri beklenmektedir. Birey okuduğu metni olumlu olumsuz olarak değerlendirmeli ya da kendisinin zihninde oluşan sorulara cevap bulmaya çalışmalıdır. Kişi aynı fikri paylaşmadığı yerlerde o düşünceye karşı çıkar ve yazarla kendi düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapar. Aslında her birey bir eleştirmen gözüyle kitabı okur. Kitap onu olana olmayana ve farklı alanlara sürüklerken kişi burada anlatılanları canlandırmaya başlar ve bazı yerlerini kendi olması istediği şekilde kurgular. İşte bu nedenle her okuyucu bir eleştirmen denebilir. Nas'a (2003) göre, "okuma eylemi doğru ve tam anlamak için yapılır. Ancak okur okuduklarının hepsini irdelemeden doğru kabul ediyorsa, eleştirel süzgeçten geçirmiyorsa okuduğunu doğru ve tam anlasa da bu iyi bir okuma değildir" der. Bireyler eleştirel okuma yöntemini kullanarak okudukları metinde katılıp katılmadıkları hususları ifade ederek, duygu ve düşüncelerini ortaya koyarken olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmayı da aynı zamanda öğrenmeye çalışır. Bu nedenle eleştirel okuma yöntemi oldukça önemlidir. TDÖP (MEB, 2006: 69)' ye göre eleştirel okuma şöyledir:

Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır. Uygulanışı ise metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan

sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır.

TDÖP' de öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında da eleştirel okuma yönteminin yararı olabilir. Çünkü öğrencilerin eleştirel okuma yöntemini kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, eleştirel düşünme gücünün gelişmesinde etkili olacaktır.

#### **2.1.2.1.4.2. Göz Atarak Okuma**

Bu okuma daha çok istenen bilgiye daha çabuk hızlı ulaşmak için kullanılır. Detaylara takılmadan genel hatlarıyla konunun bilinmesidir. Bu strateji ile okuyucu kendine bir amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaya ve özet yapmaya çalışır. Bir kitapevine gittiğimizde çoğumuzun kitabı satın almadan evvel sayfalarını karıştırıp yazarı, içeriği hakkında bir şeyler öğrenmeye çalıştığımız yöntemdir. Akyol (2006), “göz atarak okuma yöntemi yerine göz gezdirme ifadesini kullanmaktadır ve göz gezdirmeyi okuma öncesinde kullanılabilir önemli bir strateji” olarak nitelendirmektedir göz atarak okuma da ilgi ve dikkat çok önemlidir. Kısa bir süre içinde kitabın genel hatları öğrenilmeye çalışılır. Kaç sayfa olduğu, yazarı ve genel içeriği hakkında bir bilgi elde etmeye çalışırız. Göz atarak okuma yönteminin uygulamasını TDÖP (MEB, 2006: 66) de şöyle anlatır:

Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır; uzunluğu ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Metnin konusunu anlamak için gözler hızla metin üzerinde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabı olabilecek tümceler bütün olarak okunur. Böylece ayrıntılar atlanarak ana fikre ulaşılır.

Karakoç (2008) ise farklı bir yaklaşımla göz atarak okumayı şu şekilde ifade eder:

Göz atarak okuma yöntemi, metni okumadan önce uygulanabilecek bir yöntemdir. Okunacak metnin içeriği hakkında fikir sahibi olmak ve konusunun, ana fikrinin ne olabileceğini anlamak için metin şekil olarak incelenir. Bu tür okumada, metin hakkında genel bir düşünce edinmek amaçlanır. Bu yüzden metnin içeriğine, kimin tarafından yazıldığına şöyle bir bakılır. Bu okuma biçimine, ayaküstü okuma da denmektedir. Tam bir anlama ve algılama söz konusu olmadığından, okunan metin hakkında kesin bir düşünce oluşmaz.

Bu açıklamalardan yola çıkarak ayak üstü okuma, göz gezdirme, sayfa karıştırma gibi farklı tabirleri de kullanabileceğimiz göz atarak okuma kişilere bir kitabın özünden ziyade genel hatlarını öğrenmek zorunda kaldığı zamanlarda daha çok gerekmektedir. Öğrencilere yazılılara çalışırken de lazım olan bu okuma türü insanların işlerini çoğu zaman daha da kolaylaştırmaktadır.

### 2.1.2.1.4.3. Özetleyerek Okuma

Konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlar. Okuma ya başlamadan öğrencilere dikkat etmeleri istenen sorular sorulur. Ana fikri nedir? Başkahramanlar kimlerdir? Olay ne zaman ve nerede geçmektedir? Öğrenciler okumayı yaparken bunlara dikkat eder ve bazen parça bitmeden bazen de bittiği zaman bu soruların cevapları alınarak parça kısaca anlatılır. Öğrencilerin hem konuşma hem yazma ve anlama becerisini geliştirir. Akyol (2006)' a göre, "okuyucuların okurken zaman zaman durup ne okuduklarını özetlemeleri anlam oluşturma" açısından son derece önemlidir.

TDÖP(MEB, 2006: 67)' de yöntemin nasıl uygulanacağı belirtilmiştir. Metni okumaya başlamadan önce tahtaya aşağıdaki sorular yazılır ve okuma sırasında bu sorulara cevap aranır.

- Metinde geçen şahıs ve varlıklar kimlerdir?
- Olay nerede geçiyor?
- Olay ne zaman yaşanıyor?
- Metnin giriş bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin gelişme bölümünde neler anlatılıyor?
- Metnin sonuç bölümünde neler anlatılıyor?

Çiftçi (2007)' ye göre özetleyerek okuma şöyle yapılır:

Özetleyerek okuma yöntemi, bir metnin okuması sırasında metnin öğrenciler tarafından bölüm bölüm özetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Okuma, belli aralıklarla durdurularak öğrencilerden okunan bölümün özetini çıkarmaları istenir ve onlara belli bir süre verilir. Okuma işi bittikten sonra, her bölümün özeti bir veya iki cümle ile yeniden ifade edilir ve bu cümleler de birleştirilerek tek bir paragrafa dönüştürülür. Bütün bu işlemlerden sonra metin bir kez daha okunur ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanır.

Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı üzere özetleyerek okuma yöntemi öğrencilerin okunan bir metni bölüm bölüm anlayıp anlamadıklarını ortaya koymak üzere uygulan ana bir okuma yöntemidir.

### 2.1.2.1.4.4. Not Alarak Okuma

Bu tür genelde önemli bilgileri hafızada daha iyi tutmak ve unutmamak için kullanılır. Not aldıkları içinde öğrenciler aktif okuma yapmış olurlar. Özetleyerek okumanın daha genel hali olan not alarak okuma, bireylerin önemli gördüğü ya da farklı yerlerde kullanacağını düşündüğü yerleri kısa kısa kâğıtlara yazması işlemidir. Kitabın bitiminde kişi en başa dönmeden aldığı notlardan yola çıkarak kitabı özetleyebilir ve ya anlatabilir. Kişilerin hafızalarını güçlendirir ve hatırlama kabiliyetlerini de artırır. Not alarak okuma yönteminin uygulaması (MEB, 2006: 67) şöyle yer alır:

Sesli ve sessiz okuma sırasında öğrencilerden, okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bunun için öğrencilere farklı çalışma kağıtları verilebilir. Öğrenciler kartlara ve kâğıtlara önemli gördükleri yerleri yazarlar ve daha sonra öğrencinin aldıkları notlar değerlendirilir.

Bu okumayı öğrenciler sınava hazırlanırken de kullanırlar ve böylece öğrenciler not alarak sınavlara daha iyi bir şekilde hazırlanmış olurlar. Çiftçi (2007) 'ye göre ise not alarak okuma şu şekilde yapılır:

Not alarak okuma yöntemini kullanırken iki aşamada uygulama yapılır. Birinci aşamada metin sesli olarak okunur ve önemli bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Okuma işleminden sonra öğrencilerin tuttıkları notlar toplanır. İkinci aşamada ise öğrenciler metni sessiz olarak okurlar ve okuma sırasında önemli gördükleri yerleri not ederler. Bu iki aşamadan sonra öğrencilerin tuttıkları notlar değerlendirilir.

#### **2.1.2.1.4.5. İşaretleyerek Okuma**

Bu yöntemde okunan metinde önemli görülen yerler öğrenciler tarafından işaretlenmektedir. Anahtar kelimeler, başkahramanlar, yer ve zaman işaretlenerek kullanılmak istendiğinde bilgiye daha hızlı erişimi böylelikle sağlar TDÖP (MEB, 2006: 67)'e göre konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin işaretlenmesidir. Not alma yönteminden farklı olarak öğrenciler, önemli görülen yerlerin metin üzerinde işaretlenmesidir. Öğrenciler altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri, kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı metinler oluştururlar. Böylece metin ana hatlarıyla kavranmış olur. Bunun dışında okurken sevilen ve beğenilen yerlerin işaretlenerek okunması daha sonra bunların hatırlanması ve akılda kalması sağlanır.

İşaretleyerek belirlenen bu bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur. Böylelikle metin ana hatlarıyla ortaya çıkarılmış olur. Not alarak okuma yöntemine çok benzemektedir. İki arasında ayrım ise öğrenciler birbirlerinden farklı olarak farklı yerleri önemli görebilir ve metin üzerinde işaretleyebilirler.

Yapılan bu işaretleme ile birey okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak anahtar kelimeleri ve önemli görülen yerlerin belirlemiş olmaktadır. Karakoca (2008) İşaretleyerek okumayı şöyle özetler:

İşaretleyerek okuma yöntemi kullanılırken not alma yönteminden farklı olarak öğrencilerin önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretlemeleri istenir, sonra öğrencilerin altını çizdikleri veya çeşitli işaretlerle belirledikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade etmeleri beklenir.

#### 2.1.2.1.4.6. Tahmin Ederek Okuma

Okumaya başlamadan önce metnin başlığından ya da görsel öğeleri kullanarak metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etme eylemidir. Okuyucunun metni okurken ilerde ya da kitabın sonunda ne olabileceğini tahmin etmesi kafalarda oluşan sorulara yanıtlar bulması ve bunların karşılaştırılmasıdır. Aslında iyi okuyucular okudukları metinle ilgili sürekli ve farklı olarak tahminlerde bulunurlar. Her sayfa onlar için ayrı bir hayal ve tahmin anlamına gelmektedir. Çünkü tahminlerin anlam kurmada önemli bir yeri vardır. Bu nedenle bu tür okuyucular için okuma, sıradan olmaktan çıkar ve tahminler dünyası haline gelir. Birey ilerledikçe yaptığı tahminlerin doğru veya yanlışlığını kontrol etme isteğiyle daha farklı bir ilgi ile kitabı okumaya devam eder. Bu nedenle iyi okurların yetiştirilmesi yolunda tahmin ederek okuma yönteminin kullanılmasının önemli yararlar sağlayacağı söylenebilir. Akyol (2006: 34) da “Tahmin ederek okuma yöntemi okuma öncesinde kullanılırsa sadece ön bilgilere dayalı kullanım gerçekleşir. Okuma sırasında kullanılırsa hem ön bilgiler hem de metinden sağlanan bilgiler kullanılır.” şeklinde ifade eder.

TDÖP(MEB, 2006: 67) bu yöntemin daha önce kullanıldığı şekillere benzer olarak kullanılmasını önermektedir. Metnin başlığı ve görsel unsurlarından hareketle içerik hakkında tahminlerde bulunma, metinde gelişen olaylarla öğrencilerin tahminlerinin karşılaştırılması, metinle ilgili sorulara tahmini cevaplar verilmesi ve metin okundukça soruların cevaplarının bulunması bu yöntemin uygulama şekillerindedir. Burada amaç olarak “öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmak” ifade edilir. Bu yöntemin uygulanışı bu programda (MEB, 2006: 67) da “Öğrencilere, metinde geçen bazı kelime ve ifadelerin metnin devamı hakkında fikir verebileceği” açıklanır. Tahmin ederek okuma çeşitli yollarla yapılabilir:

- a) Önce metnin bir bölümü öğretmen tarafından öğrencilere verilir ve verilen kısmın öğrenciler tarafından okunması sağlanır. Öğretmen, öğrencilerden ‘metinde olan ve olabilecek ya da gerçekleşecek olayları’ iki ayrı bölümde listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl sonuçlandığı ayrıca yazılır. Bütün bunları öğrencilerin yazmaları için öğretmn tarafından öğrencilere üç bölümden oluşan bir çalışma kağıdı verilir. Daha sonra öğretmen öğrencilerinin cevaplarını kağıtlardan kontrol eder.
- b) Öğretmen metnin bir kısmını sesli okur. Okunan kısım ile ilgili öğrencilerde merak uyandıran ifadeler ve bunlarla ilgili sorular tahtaya yazılır. Burada soruları öğrencilerin bulması ya da hazırlaması derse katılım açısından önemlidir. Metnin devamında soruların cevapları buldukça üstleri çizilir.

#### 2.1.2.1.4.7. Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma yöntemi de bir başka okuma yöntemlerinden bir tanesidir. Bu yöntemle öğrencilerden metinle ilgili sorular hazırlamaları istenmektedir. Böylelikle birey parçaya bir ön hazırlık yapmış olacak buda kişi de güdülenmeyi sağlayacaktır. Bireyin ilgi ve dikkati de metin üzerine yoğunlaşacaktır. Çiftçi' ye (2007: 50) göre “bir metin, birtakım sorulara cevaplar bulmak amacıyla okunursa hem daha iyi anlaşılır hem de dikkat daha yüksek tutulur. Sorulara cevaplar bulmaya çalışılacağı için bu süreç okumayı da zevkli kılar”. TDÖP (MEB, 2006: 68) bu yöntem şu şekilde açıklanmıştır:

Soru sorarak okuma yöntemini okuma öncesinde ve okuma sırasında öğrencilerin metinle ilgili sorular hazırlamaları ve metin üzerinde düşünerek metni daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla kullanılacak bir yöntemdir. Bu yöntem iki şekilde uygulanabilir. Öğrenciler metni sesli veya sessiz okuduktan sonra zihinlerinde oluşan soruları yazabilirler ve gruplara ayrılarak bu sorulara cevap arayabilirler. Aynı zamanda metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazabilirler ve bu soruları cevaplayabilirler.

Okunan metinle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayalı bu yöntem, öğrencilerde derse karşı ilgiyi arttırabilir ve topluca düşünme alışkanlığı kazandırabilir. Farklı düşünme ve yorumlama özelliği getirir. Bireyler sürece aktif bir şekilde katılırlar. Kavcar ve diğerlerine (1995: 19) göre, Türkçe öğretiminde kullanılan “soru-yanıt yönteminin uygulamada geleneksel soru-yanıt yöntemine, yani öğrencilerin önceden belirlenmiş sorulara kalıplaşmış yanıtlar vermelerine yol açan bir yönetime dönüşmesine engel olunmalıdır.”der.

#### 2.1.2.1.4.8. Söz Korusu

Söz korusu önceden beri Türkçe derslerinde okuma çalışmalarında kullanılmaktadır. Zayıf ve iyi okuyucular bir araya gelerek birbirlerine destek sağlamaktadır. Zayıf okuyucuların kendin ifade ve özgüven duygularının gelişmesine sebep olmaktadır. Tekrar sayısı arttıkça kişilerin hafızaları güçlenmekte ve daha doğru okum sağlanmaktadır. Akyol (2006, 78) da “Koro halinde okuma, akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve en zayıf okuyucuları da bir araya getirmektedir. Bu yöntemin kullanılması en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayabilir. Tekrar sayısı arttıkça bu öğrencilerin de okumaya katılımı artmaktadır”şeklinde ifade eder. TDÖP (MEB, 2006: 68) de bu yöntem “öğrencilerin birlikte okuma ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmek için uygulanması” amaçlanmaktadır. Karakoca (2008) bu okuma türünü şöyle açıklamıştır:

Bu yöntemin şiir ya da düz yazının bölümlere ayrılarak her bölümün bir grup öğrenci tarafından okunması, metnin tamamının hep birlikte okunması, öğrencilerin iki gruba ayrılmasıyla metnin belirlenmiş bölümlerini iki grubun karşılıklı okuması ve

nakaratlı metinlerin gruplara ayrılarak veya hep birlikte okunması gibi farklı şekillerde uygulanması önerilmektedir.

#### **2.1.2.1.4.9. Okuma Tiyatrosu**

Bu yöntemde öğrencilerin okudukları olay yazılarını diyaloglara çevirerek gösteri olarak sunmaları istenmektedir. Metin bitiminde çocuklardan olayı canlandırmaları istenmektedir. Böylece çocuklar derse aktif katılım sağlayarak daha kalıcı ve verimli öğrenme sağlamaktalar. Karakoca(2008) çalışmasında “Okuma tiyatrosu yöntemi metin okunduktan sonra metnin diyaloglara dönüştürülerek canlandırılmasına dayanır”ve “ Okuma tiyatrosu çalışmalarında metin, okunduktan sonra diyalog hâline getirilip tiyatroya dönüştürülür. Diyaloglar, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle oluşturulur. Bu dönüşüm esnasında metnin içeriğiyle ilgili değişiklik yapılmaz” der.

TDÖP (MEB, 2006: 68)’ de bu yöntemin kullanılmasıyla ilgili şu ifadeler yer alır:

Öğrencilerin metinde yer alan kahramanların özelliklerini, metnin yapısını ve dilini anlamaları amaçlanmaktadır. Öğrenciler okuyacakları bölümlere hazırlanırlar ve okudukları bölümde vermeleri gereken duyguyu metnin bağlamından yola çıkarak vermeleri gerekir.

#### **2.1.2.1.4.10. Tartışarak Okuma**

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri de tartışmadır. Bireyler akıllarına takılan ya da pekiştirilmesi gereken yerleri o kitabı okuyan farklı kişilerle fikir alışverişinde bulunarak yaptığı okuma türüdür. Kişilerin kendini ifade etme ve kişilere konuları farklı açılardan yorumla kabiliyeti kazandırır. Demirel ve Şahinel (2006: 36)’e göre ise “Tartışma, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek” amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Metin bitiminde ya da aralarda sınıfça ya da küçük bir topluluğa yaptırılarak da uygulanabilmektedir. Bu yöntemin uygulama şekline yeni programda bir yenilik getirildiği görülmektedir. Bu yenilik, tartışma sonunda varılan ortak düşüncelerin not edilmesi ve daha sonra metin halinde sunulmasıdır.

Bu yöntem TDÖP(MEB, 2006: 69)’ de tartışarak okuma adı altında yer almaktadır. Programın okuma alanında bu yöntemin kullanılmasının amacını şöyle ifade etmektedir:

Öğrencilerin okudukları metinde işlenen konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmalarını, anlaşılmayan noktaların karşılıklı görüşlerle açıklanmasını ve farklı görüşlerden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır. Aynı zamanda öğrencilere kendi yaşantılarından örnekler verme ve konu hakkında kendi düşüncelerini söyleme imkânı vermesinin tartışma yönteminin önemli özellikleri olduğu söylenebilir.

#### **2.1.2.1.4.11. Ezberleme**

Ezberleme yöntemi çok eski zamanlardan beri kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin zihinlerini geliştirmek ve söz söyleme yeteneğini artırmak için kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin seviyelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı metinler belirlenir, belirli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenmesi istenir. Ezberlenen metinlerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle sunularak öğrencilerin söz varlığı zenginleştirilir ve Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri geliştirilmeye çalışılır. Ayrıca ezberleme yöntemi ile genel kültürü artırılır. Milli ve manevi değerlerimiz bireylere kazandırılmaya çalışılır. Çiftçi (2007)'ye göre ezberleme yöntemiyle şiir ya da metin okumanın yararları, “öğrencilerin kendine olan özgüvenini artırır ve sosyalleşmesine katkıda bulunur” diye ifade edilir. TDÖP (MEB, 2006: 68) de ezberleme yöntemiyle “öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebi değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak” amaçlanmıştır

#### **2.1.2.1.4.12. Metinlerle İlişkilendirme**

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerden metinlerle ilişkilendirme dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmayan yeni yeni gündeme gelen yöntem ve tekniklerdendir.

TDÖP(MEB, 2006: 69)'de metinlerle ilişkilendirme yöntemi ile “öğrencilerin okudukları metni daha önce okudukları diğer metinlerle ilişkilendirmeleri” amaçlanmaktadır. Metin okunduktan sonra öğrencilere metinle alakalı farklı sorular sorulur. Metnin yeri, zamanı, şahıs, konusu ile metinde anlatılan düşünce ve olayın diğer metinlere benzeyip benzemediğini öğrencinin karşılaştırması istenir. Böylece öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Calp (2007: 97)'e göre ise bu yöntem şu durumlara sebep olamamaktadır:

Bir hikâyenin ardından başka bir hikâyenin veya bir roman parçasının okutulması, metinler arasında ilişki kurulmasına; tür, biçim ve konu bakımından benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmesine; olay, yer, zaman ve şahısların karşılaştırılmasına; anlatımdaki farklılığın tespit edilmesine imkân sağlar.

Okumanın amacı olaylar ve kişiler arasında anlamlı bir ilişki kurmaktır. Ancak ülkemizde sınıf içinde anlam kurma tek kitapla veya kitap içindeki bir tek metinle sınırlı kalmaktadır. Bu durum, yetişen çocukların okuma zevkini olumsuz yönde etkilemekte, onları anlama yerine ezbere yöneltmekte, metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede alternatif bakış açıları geliştirememelerine yol açmaktadır.



İlköğretim birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerinde öğrencilere metinden anlam kurma ve metinler arası anlam kurma becerileri kazandırılmalıdır.

#### **2.1.2.1.4.13. Sq3r (İncele, Sorgula, Oku, Tekrar Et, Gözden Geçir) Yöntemi**

Etkin okuma, okunan metni ezberlemekten ziyade onu derinliğiyle anlama ve yorumlamayı (özetleme, soru sorma, sunulan fikirleri değerlendirme ya da yorumlama vs.) amaçlar. Bize gerekli olan bilgiye ulaşmak için okumayı ve okuma bittikten sonra da okunan metin üzerinde farklı ve eleştirel bir şekilde düşünmeyi (yazarın dediklerini değerlendirme, kelimeleri anlamlandırma, eleştirme, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma, yardımcı fikirlerin ana fikri ne derecede desteklediğini bulma, yazarın fikirlerin katılıp katılmadığını dayanaklarıyla ifade etme vb.) içerir. SQ3R tekniğini kullanarak daha sistemli bir okuma gerçekleştirebiliriz. Bu da bize daha kalıcı ve etkin öğrenmeyi daha fazla okumayı, okuduklarını yorumlamayı ve gerektiğinde hayatımızda uygulamayı sağlayacaktır. İşte, SQ3R tekniği, etkili okuma eğitiminde çok yaygın olarak kullanılan, dünya çapında bilinen ve okurken okuyucuyu pasif halden etkin duruma geçiren tekniklerden biridir. Razi (2008) yaptığı çalışma da Tarnopolsky ve Degtiarova (1999) adlı bilim adamlarının Ukrayna'daki bir teknik üniversitede kullanmak üzere üç basamaklı ön okuma, okuma, okuma sonrası şeklinde özel bir program geliştirdiklerini ifade ederek şunları söylemiştir:

İlk basamakta, metin okuyuculara tanıtılmaya çalışılır ve daha sonra metin sınıfta tartışılır. İkinci basamakta, SQ3R (survey, question, read, recite, review) adı altında inceleme, sorgulama, okuma, tekrar etme, eleştirmeden oluşan beş farklı işlemin uygulanması gerekir. Daha sonra bu basamakta, öğrencilerden aynı konuyla ilgili farklı metinler okuyup birbirlerinden bilgi alışverişinde bulunmaları beklenir. Son basamakta da, ilk iki basamakta elde ettikleri bilgileri organize etmeleri ve bunları konuyla ilgili yazacakları 100- 150 kelimelik bir kompozisyonda tartışmaları istenir.

Bu tanımlamalardan ve SQ3R adından da anlaşılacağı üzere 5 basamağı içerir. Bu 5 farklı basamağı şimdi teker teker daha detaylı ele alalım:

##### **2.1.2.1.4.13.1. İnceleme**

Bir olay ve durumun ayrıntılarını öğrenmek için yapılan yüzeysel göz gezdirmedir. Bu göz gezdirme süreci için çok uzun zaman ayırmaya gerek yoktur. Metnin başlıklarına bakarak, resimlere, kişilere bakarak bilgi sahibi olunabilir. Göz gezdirerek okuma yöntemini kullanarak okuma öncesi bölümde kişilerin güdülenmesi, ilgi ve dikkatlerini toplamaya yardımcı olmaktadır. Konunun genel hatları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlamaktadır. Detaylara inilmez. Konunun ana fikrinden ziyade içeriğini bilmek için kullanılır. Z. Eda Sun Selişik (t.y.: 1)'in hazırlayıp Odtü Kuzey Kıbrıs Kampüsü Öğrenci

Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi tarafından çıkarılan bir broşürde incelemeyi şu şekilde ifade eder:

Okunacak metnin taslağını çıkarmadır. Ana ve alt başlıklara, özete ve konunun düzenine bakmayı içerir. Okuyucuya ne okuyacağı, hangi bölüme ne kadar zaman ayıracağı, bir başka deyişle, okuma sürecini nasıl organize edeceği hakkında fikir verir. Genellikle bu süreç için kısa bir zaman dilimi ayırmak yeterli olacaktır. Örn; 30 sayfalık bir kitap bölümü için yaklaşık 10 dakika yeterli olabilir.

#### **2.1.2.1.4.13.2. Sorgulama**

İncelemeyi yaptıktan sonra elde ettiğimiz başlıklar ve genel bilgiler hakkında farklı sorular sormaya başlarız. Neden bu başlık, bu başlık ile ne kastediliyor, anlamı nedir gibi soruları sorarak okuduğumuz metni derinlemesine anlamayı ve eleştirel açıdan bakmamızı sağlayacaktır. Kişilere farklı bakış açıları sunan ve amacımıza daha doğru ve daha hızlı ulaşmamızı sağlamaktadır. Aktif bir katılım sağlandığı için kişilerin ilgisi hep daha canlıdır. Sorgulanarak zihne iyice yerleşen bilgi içinde tereddüt barındırmayacağından bize büyük kolaylıklar sağlayacak ve kolay bir şekilde unutulmayacaktır. Selişık (t.y.: 1) ise şu şekilde anlatır:

Konu başlıklarının, konunun içeriğini yansıtacak şekilde sorulara dönüştürülmesini içerir. Ön bilgimiz olmayan başlıklar için başlıkların anlamlarına ilişkin sorular, tanışıklığımız olan başlıklar içinse daha detaylı sorular sorabiliriz. Örn; Daha önce SQ3R yöntemini hiç duymadıysak bu başlığı gördüğümüzde soracağımız soru SQ3R nedir olacaktır? Etkin okuma tekniklerine aşinaysak ve “sorgulama” başlığını görüyorsak neden sorgulamalıyım, sorgulamak ne işime yarar, sorgulamada kullanılan basmaklar nelerdir, her zaman için sorgulamam gerekli midir gibi anlamlandırma, analiz etme ve eleştirme amaçlı sorular sorabiliriz. Bu soruları sormak, okurken sorularımıza cevap arar şekilde okumayı dolayısıyla metne amacımız doğrultusunda daha iyi odaklanmamızı sağlar. Bu, hem ilk okuma esnasında hem de daha sonra tekrar aşamasında (özellikle sınavdan önce sorularla tekrar yaparken) bize zaman kazandıracaktır.

#### **2.1.2.1.4.13.3. Okuma**

Bu aşamada temel amacımız bir önceki basamak olan sorgulamada sorduğumuz sorulara cevap bulacak şekilde okuma yapmaktır. Diğer bir deyişle okuduklarımızı anlamaya ve anladıklarımızı zihnimizde düzenli bir şekilde tutmaya çalışırız. Selişık (t.y.: 1) okurken hatırlanması gereken noktaları şu şekilde ifade etmektedir:

a) Süreç içinde, okumamızı değerlendirmeye yönelik sorular sorma (örn.; “şu ana kadar okuduklarımı anlayabildim mi?”, “anlamadığım noktalar neler”, “anlamamı ne engelliyor?”, “daha iyi anlayabilmek için ne yapsam işime yarar, vb.”)

b) Okurken önemli bulduğunuz bilgileri tekrardan geri dönmek üzere işaretleme/not alma; ama bazen öyle bir noktaya gelebiliriz ki tüm metni dikkatimizi vermeden okuyarak altını çizmeye başlarız ve bu da ne yazık ki hiçbir işe yaramaz. Bunun olmasını engellemek için öncelikle metnin/bölümün genelini okuyup sonradan çok önemli yerleri işaretleme/çizme veya sayfanın yanına kendi ifadelerimizle notlar almayı deneyebiliriz. Not almak için ayrı bir kâğıt da kullanabiliriz.’ Okuma bu nedenle işin içine daha derin ve aradığımız bu soruların cevaplarını bulma isteği ile okumayı

içerir. Not alarak, altını çizerek, bazı yerlere soru işareti koyarak okuma eylemi gerçekleştirilir.

#### **2.1.2.1.4.13.4. Tekrar Etme**

Okuduklarımızı yeniden anımsamak için kullanılan önemli bir aşamadır. Bazen yazarak veya bir başkasına okuduğumuz metni kısaca anlatarak sorgulama bölümündeki sorularımızı da hatırlayarak bu işlemi gerçekleştiririz. Bu yolla okuduklarımız zihnimize canlılıklarını her zaman muhafaza edebilecektir.

#### **2.1.2.1.4.13.5. Gözden Geçirme**

Daha önceden çalıştığımız metinlerin farklı zamanlarda elimize alarak neden bahsediyordu dediğimiz bazen sınavlardan önce kullandığımız bu teknikle bilgi kısa sürede zihinde tekrardan canlanmaya başlamaktadır. Derse girmeden önce kitabın yapraklarına kısa kısa bakmak ile bu tekniği rahatlıkla kullanabiliriz.

#### **2.1.2.1.5. Okuma Becerileri**

“Nedir okuma becerisi, nasıl kazanılır, nelere dikkat etmek gerekir, okumadan farkı var mı?” gibi sorulara yanıt bulacağımız bu bölümde ilk olarak okuma becerisinin tanımını yapmaya çalışalım. Aslında çok da kolay değildir bunun tanımı ve öyle kısa bir şekilde de tanımlanmaz; ama en kısa hali ile belki şu denebilir: Okuduğunu zihinde anlamlandırma, şekillendirmedir. Anderson (1984) beceri öğrenimini “bilişsel, bağdaştırıcı ve otomatik” olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Bunlardan yola çıkarak okuma becerilerinin de zihinsel bir yönünün olduğu unutulmamalıdır.

Grabe ve Stoller (2002’ den aktaran: Razi, 2008: 15)’a göre, “okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama” olarak tanımlanır. Okuma becerisi içerisinde hem süreç hem süreç sonunda ortaya çıkan üründen oluşmaktadır. Bu ürünü Alderson (2000’ den aktaran: Razi, 2008: 15)’a göre 3 farklı kategoride incelemek mümkündür. Buna göre, “yazılanı olduğu gibi anlamak, yazıdaki cümlelerin arasındaki ilişkiyi dikkate alarak metni anlamak, ya da arka plan bilgimizi kullanıp yorumda bulunarak metni anlamak gibi 3 türden ürün çıkar”. Goodman(1988’ den aktaran: Razi, 2008: 15)’ a göre okuma becerisi “çok önemli olduğu kadar ayrıca karmaşık bir süreçtir”. Aynı şekilde Grabe (2003’ den aktaran: Razi, 2008: 15) de okuma becerisinin karmaşıklığını dile getirmiş ve bu karmaşık becerideki aşamaları şöyle sıralamıştır:

- a) Kelimeleri etkili bir şekilde tanıma
- b) Geniş bir kelime dağarcığı kullanma

- c) Kelimeleri ve cümleleri işleyerek anlam çıkarma
- d) Stratejik işlem basamakları kullanma
- e) Arka plan bilgisiyle metinden çıkardığı anlamı yorumlama
- f) Metni kendi okuma amaçlarına göre değerlendirme

Okuyucunun okuduklarına bir anlam yüklemesi gerekir; eğer okuyucu okuduklarını anlamlandırmaz, onlara bir anlam yüklemeyiz ve onları sadece verildiği şekliyle üzerinde hiçbir yorum yapmadan okuduğu şekilde alıp hafızasına yerleştirir ise alınan bu bilgiler ezber niteliği taşır. Daha sonra sonra ise unutulmaya yüz tutar. Okuma ve anlama becerilerindeki eksiklikler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan problemlerin temelinde çoğu zaman eğitim kademeleri arasında öğrencilerin istenilen kazanımları ya da becerileri alamadan geçiş yapmasıdır. Bunun gibi İlköğretim yıllarında eksik ve yetersiz alınan eğitime bağlı olarak temeli iyi atılmamış dil becerileriyle bir üst öğrenim kurumuna geçen öğrenci de ortaöğretimde istenilen başarıyı gösterememektedir. Esas sorun, ders programlarında yazılı olan hedeflerin uygulamaya geçirilememesi yani teorikten pratiğe geçemeyişimiz ve bireyde istenilen davranış değişikliklerinin gerçekleştirilemeyişinden kaynaklanmaktadır. Bu aksaklık ve eksiklikler daha sonraki eğitim kademelerine kadar çıkmaktadır. Ergenç (1984: 242) yaptığı çalışmada bu eksikliğini şöyle ifade ederek bu durumu ortaya koymaktadır:

Okuma ve anlama becerileri, öğrenme için önemli ve fazlasıyla gerekli beceriler olduğu için okuma ve anlama ile ilgili becerilerin okulda öğretilmesi gerekmektedir. Kendilerine anlatılanların veya kitaptan okuduklarının aynen beklenmesi öğrencileri eleştirel olmaktan çok ezbere alıştıırır.

Grabe ve Stoller (2002' den aktaran: Razi, 2008: 23) okuma için gerekli olan on farklı süreç olduğunu söyleyerek bu süreçleri şöyle sıralar:

- a) Hızlı bir süreç
- b) Etkili bir süreç
- c) Etkileşimli bir süreç
- d) Stratejik bir süreç
- e) Esnek bir süreç
- f) Bir değerlendirme süreci
- g) Amaçlı bir süreç
- h) Bir anlama süreci
- i) Bir öğrenme süreci
- j) Dil bilimsel bir süreç

Okumanın hızlı olması ile belirtilmek istenen, okuyucunun anlamak için gerekli olan bilgileri istenilen sürede okumasıdır. Etkili olmasıyla okunanların okuyucuda bir etki yapması anlaşılır. Etkileşimli olması ile okuyucunun yazılı metnin yanı sıra kendi bilgilerinden de yararlanır. Ayrıca okuma birçok basamağı olan stratejik bir durumdur. Okuma da okunanları değerlendirme ya da eleştirme söz konusudur. Okumada bir amaç da bulunmalıdır. Anlaşılır olması ile ise okuyucunun okuduğunu anlayabilmesidir ve

yorumlamasıdır. Esneklik ile ise okuyucunun okuduğunu anlayabilmesi için farklı yöntem ve teknikleri kullanmasıdır. Bu yöntemler, metne göz gezdirme, başlığı ve resimleri yorumlama gibi unsurlardır. Okuma dört temel dil becerilerinden biridir.

Araştırmacılar, okuma sürecinde, anlamın metinden nasıl çıkarıldığı ve öğrencilerin bu beceride ustalık kazanmasına en iyi şekilde nasıl yardımcı olunabileceği konularına eğilmektedirler. Ders ortamında metnin geleneksel rolü ileti veren bir araç olmanın yanında dilbilgisi ve sözcük bilgisini de öğretmektir. Okumanın ileti veren bir araç olduğu düşüncesi ile birlikte etkin beceriler ve stratejiler araştırılmış; ardından da öğrencileri okumanın bu becerileri ve stratejileri konusunda eğitmek için kullanılabilecek farklı öğretim uygulamalarını bulmaya yönelik de çalışmalar başlamıştır. Yağcıoğlu ve Değer (2002: 34-36) okuma ve anlama becerilerine yönelik araştırmaları şu şekilde değerlendirmektedir:

Okuma ve anlama becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin okurken neler yaptıklarına ilişkin bir farkındalık yaratmak ve öğrencileri kendi okuma süreçlerine ilişkin bilinçlendirmek, 'ne'yi 'nasıl' anladıklarına yönelik sorular sordurup yanıtlar verdirmek olarak tanımlanan üst bilişsel becerileri kazanan öğrencilerin yetkin birer okur olmaya doğru ilerlediklerini göstermektedir.

Bireylerin okudukları metni iyi anlaması ve etkili anlama yapabilmeleri için anlatılan konu ile art alan bilgisine sahip olması ve metinde geçen kelime ve sözcük gruplarına aşina olması gerekmektedir. Böylelikle kişi okuduğu metni daha derin yorumlayabilecektir. Carrel ve Eisterhold (1983' den aktaran: Başer, 2006: 49) de etkili anlamayı şöyle ifade eder:

Etkili anlama, metindeki bilgilerin okuyucunun önceki bilgileriyle ilişkilendirilmesi yeteneğini gerektirir. Kelimeleri, sözcükleri ve bütün bir metni anlamak yalnızca kişinin dilsel becerisi ile gerçekleşmez. Bu dilsel bilginin yanı sıra metinde yer alan konu ile ilgili art alan bilgisine de sahip olunması gerekir.

Öğrenmede önemli bir yere sahip olan okuma becerisi, belli bir amaca uygun olarak yapıldığı takdirde daha verimli olmaktadır. Okuma da amacımız okunanı anlamak ve böylece öğrencilere yeni şeyler öğretmek olmalıdır. Okumayı öğretmek için bu süreçte gereken ortamın hazırlanması ve bu hazırlıktan sonra öğrencinin yeterince güdülenmesi çok önemlidir. Okumaya güdüleme de özellikle yeni başlayan çocuklarda severek okutmak, onları okumadan soğutmamak, onları bıktırmamak önemlidir. Bu durumda da öğrencinin çevresinde yer alan aile, arkadaş ve öğretmen büyük önem taşımaktadır. Ağaç yaşken eğilir atasözündeki gibi küçük yaşta okumayı seven birey, hayatı boyunca okuma eylemini bir yükten ziyade eğlence olarak görecektir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) çalışmalarında sınıf öğretmenleri hakkında şu görüşü paylaşır:

Bu bağlamda sınıf öğretmenine; öğrencilere doğru, hızlı ve anlayarak okuma becerisi kazandırmaya yönelik uygun öğrenme ortamı düzenlemede büyük sorumluluklar düşmektedir. Sınıf öğretmeni, okuma alışkanlığı kazanma sürecinde çocukların değişik yaşlarda ilgi duydukları konular ve bunları karşılayabilecek kitap türlerinin neler olduğunu da bilmek zorundadır. Bu bilginin, hedef kitlesine okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarındaki başarısını arttıracığı şüphesizdir.

Okuma beraberinde bireye farklı özellikler katarak gelişmesini sağlar. Kişilerin kelime haznesini geliştirir. Sözcükler arasında ilişki kurarak zihninin gelişmesini sağlar ve farklı yorumlama yeteneği kazandırır. Okuma becerilerini geliştirmek için düşünülmesi gerekli ilk nokta metnin niçin yazıldığıdır. Sonrasında ise ne tür bir okuma yöntemi kullanılacağı belirlenir. Lunzer ve Gardner(1979) da okuma sürecinin insana katkısını şu şekilde anlatır:

Okuma süreci ile bağlantılı altı beceri (sözcük anlamı; bağlam içinde sözcükler; sözcüğü sözcüğüne kavrama; tek tek dizgelerden çıkarımlarda bulunma; çoklu dizgelerden çıkarımlarda bulunma; eğretilmelerin yorumlanması) ve ürünle bağlantılı iki (önemli ya da ana noktaların bulunması ve yargı oluşturma) beceriden söz eder.

Okuma bireyin zihinsel gelişimine, algılama kapasitesinin hızlanması ve artmasına sebep olmaktadır. Okuyarak birey daha iyi düşünmektedir. Ayrıca tahmin etme ve yorumlama gibi zihinsel faaliyetlerde bulunmaktadır. Okuma işleminin bir toplumun önünde veya bir öğretmen eşliğinde yapılması bireyin onur ve gururlanmasına sebep olmakta bu da kişinin okuma isteğini arttırmaktadır. Kişinin okuyabileceğini hissetmesi onun okumayı sevmesine yol açar. Akbayır (2006: 1) bu durumu şu şekilde çalışmasında anlatır:

Okuma; zihinsel gelişime en büyük katkıyı sağlayan, insan beyninin temel etkinliklerinden biridir. Bu etkinlik üç temel aşamada gerçekleşir: Algılama, belleğe kaydetme, yeniden oluşturma. Okuma sürecinde, yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Okuma yalnız başına yapılabileceği gibi bir öğretmen desteği ile de yapılabilir. Öğretmen desteği ile yapılan okuma kişiye daha çok okuma öğretimi olarak yansımaktadır. Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde öğrenciye müdahale eder ve yanlışlarını düzeltir. Bu müdahaleler ile öğrenci daha doğru okumaya gayret gösterir. Zamanla kişi okuyabildiğinin farkına varır. Okumak birey için bir zevk haline dönüşür. Rigg (1977) okuma öğretimini şu şekilde anlatır:

Okuma öğretimi ise öğrencilerin kolay okumalarını sağlamak için öğretmenle birlikte yapılan bir işlemdir. Öğretmenin okuyan öğrenciye müdahale etmemesi öğrenciye okuyabildiğini güçlü bir şekilde hissettirir. Bu durum aynı zamanda okuyucunun sadece okuyarak geliştirebileceği tahmin yürütme, onaylama ve düzletme stratejilerini geliştirip kullanmasını sağlar.

Clarke ve Silberstein (1977)'a göre okuma, "süreç ve sonuçtan" oluşan bir olgudur. Burada "süreç ile anlayabilme (comprehending), sonuç ile anlama (comprehension)"

kastedilmektedir. İstenilen düzeyde bir okuma sağlayabilmek için okuyucu, metinde okuduğu kısımdan sonra neyin geleceği konusunda mantıklı tahminler yürütmelidir. Tahminde bulunabilmek de metinde bulunan olay ya da düşüncelerden yola çıkarak gerçekleşir. Bunun gerçekleşmesi de yazarın kullandığı dili anlamayı gerektirir. Okuyucu metinde geçen konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayıp yazarın dilini anlayamıyorsa oluşacak problemleri Rigg (1977) şöyle ifade eder: “Yazarın kullandığı dil, okuyucunun diliyle büyük oranda farklılık gösteriyorsa, metni anlamada zorluk çekecek ve büyük olasılıkla birçok okuma hatası yapacak ve bu hataları okuma sırasında düzeltemeyecektir.”

Okuma parçasının daha iyi anlamlanması için kolay olmasının yanı sıra öğretmenin okumayı yaptırırken kullandığı yöntem ve tekniklerde çok önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin kendi başlarına bir etkinliği gerçekleştirmelerini istemeden önce ya kendi hazırladığı gereci, veya ders için başka bir kaynaktan uyarladığı gereci kullanarak sırasıyla sunum yapmalı, modellemede bulunmalı, pekiştirmeli ve tekrar etmelidir. Böylelikle birey metne başlamadan önce güdülenmiş, öğrenme duygusu artmış olacaktır. Clarke ve Silberstein (1977)’in yapılan araştırmalardan edindiklerine göre başarılı okumayı şöyle ifade etmişler:

Başarılı okuma dersleri, okuyucunun sadece uygun yol-yöntem ve bilgiyi kullanmasına değil aynı zamanda okuma parçasının doğasına da dayanır. Kolay bir okuma parçasının her zaman için kısa olması gerekmez, ancak kavramsal olarak bütün olması gerekir.

Başarılı okuma üzerine farklı bir açıklama da bu tanımı niteler özelliğindedir. Aslında binlerce tanım yapılsa da işin temelinde birey, yöntem-teknik ve art alan bilgisi yer almaktadır. Bu üç bileşenin olduğu yerde kişi başarılı okuma yoluna girmiş demektir. Girilen bu yolda kişi hatalarından dersler çıkarır ve daha doğru öğrenme çabası içine girmiş olur. D. Nunan (1989) da başarılı bir okuma şunları içerir diyerek maddeleştirir:

- Anlamı kavrayabilmek için dilbilgisini kullanabilme
- Farklı okuma tekniklerini kullanabilme
- Okunan materyalin içeriği ile okuyucunun sahip olduğu temel bilgiler (background) arasında bağlantı kurabilme

Özet olarak şunlar denebilir. Okuma becerisi insanın gözleri ile algıladığı ve zihniyle anlamlandırdıklarını yine zihni ile yorumlayarak, hata düzeltme, karşılaştırma ve algılama yeteneğinin artmasıdır. Böylece kişi hem fizyolojik hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan kendini geliştirmektedir. TDÖP (MEB, 2006: 6)’de okuma becerisi şu şekilde tanımlanmıştır:

Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi,

öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.

Yine bu programda (MEB, 2006: 24-29) okuma becerileri kazanımları şu şekilde yer almaktadır:

Tablo 1. Okuma Becerileri

A) Okuma Kurallarını Uygulama
1. Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
2. Akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
4. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
5. Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
B) Okuduğunu Anlama
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
16. Metnin planını kavrar.
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
21. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.



Tablo 1.' in devamı

25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
26. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
27. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
30. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
31. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.
C) Okuduğu metni değerlendirme
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
2. Metni içerik yönünden değerlendirir.
D) Söz varlığını zenginleştirme
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
E) Okuma alışkanlığı kazanma
1. Okuma planı yapar.
2. Farklı türlerde metinler okur.
3. Süreli yayınları takip eder.
4. Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
5. Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
6. Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
7. Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
8. Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
9. Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Türkçe öğretiminin genel amaçları çerçevesinde, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama becerisini kazandırmak amacıyla çeşitli metinler okutulur. Bu metinlerle beraber bu metinlerle ilgili çeşitli etkinlikler yaptırılır. Bu metinlerin okutulması ve bu etkinliklerin gerçekleştirilmesi de bir kısım hedeflere paralel gerçekleşir. Özmen(2001: 26-27) bu hedefleri ve öğretim planlarının oluşturulmasında göz önünde bulundurulması gereken etkenleri şu şekilde ifade eder:

Bu hedefler de uzun dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler, kısa dönemde gerçekleştirilmesi düşünülen hedefler ve öğretimsel hedeflerin yazılması ve de bu hedefler doğrultusunda öğretim planlarının oluşturulması gerekir. Öğretim planlarının oluşturulmasında öğrencilerin düzeyleri önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, yapılacak öğretim planları düzenlenirken, öğrenciye, metinde bulunan bilgiyi anlamaya yönelik becerileri kazandıracak hedeflerle sınırlı kalınmamalıdır. Okuma öğretim programlarında; performans göre öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması,

metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik hedefler de yer almalıdır. Yani bilgi ve kavrama dışında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde olan hedeflere ve buna yönelik uygulamalara da yer verilmelidir.

Çocukların okuma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan bir diğer etken de çocuğun yaşadığı çevre ve ailedir. Öğrencilere her metne ayrı okuma becerisi yerine bütün metinlere uygulayabilecekleri genel beceriler öğretilmek daha faydalı olacaktır. Molfese ve Modglin (2003' den aktaran: Erdoğan, 2009: 10) ev ortamının önemini şu şekilde ifade ederler:

Evde yapılan etkinlikler ve ev ortamı çocuğun hem zihinsel becerilerinin hem de okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu etkinliklerden bazıları kısa sözcüklü hafıza oyunları, uyakla ilgili yapılan alıştırmalar, sözcük oyunları ve ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte yaptıkları okuma etkileşimleridir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi okuma dersinde kullanılan en yaygın çerçeve, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası becerileri biçimindedir. Birçok öğretmen bu çerçeveyi derslerinde kullanmaya çalışsa ve kullansa da öğrenciler okul dışında bu becerileri kullanamıyor ve bu uğraşları boşa çıkıyor. Bu şablon okuma aktiviteleri olarak da bilinmektedir. Karakaş (2002)' a göre

Okuma aktiviteleri hatayı engellemeye çalışır ve böylelikle okuyucunun metni yorumlamasına yardımcı olur. Okuma derslerinde ön izleme, tahmin etme ve anahtar kelime gibi okuma öncesi aktiviteleri; karşılıklı öğretme, anlam çıkarma, tekrar okuma, tarama, gözden geçirme ve açıklama gibi okuma sırasında ve özet çıkarma, soru-cevap, sonuç çıkarma, sesli düşünme ve tartışma gibi okuma sonrası aktiviteler kullanılmalıdır.

Bu aşamaları detaylı şekilde inceleyelim:

#### **2.1.2.1.5.1. Okuma Öncesi Aşamalar**

Okuma öncesi aşamasında amaç öğrencilerin metne ilgisini ve katılımını sağlamak ve bazı durumlarda da metni anlamaya yardımcı olacak (ayrıca gelecekte öğrencinin işine yarayacak) sözcükler ve metinden çıkarılabilecek anahtar sözcükler için öğrencileri hazırlamaktır. Pek çok okuma dersindeki sorun, gerçek yaşamdaki durumların tersine, öğrencilerin kendilerine verilen metni okumaları için herhangi bir nedenin ya da güdülemenin bulunmamasıdır. Öğretmen öğrencilerin birikimlerini gerçek malzemeler, tartışmalar, çizimler, anahtar sözcükler, sözcük kümeleri, başlıklar, alt başlıklar vs. kullanarak canlandırabilir. Ancak, okuma öncesi etkinliklerinin okuma süreci ile stratejiler ve beceriler ile ne ilişkisi vardır? Bunlar öncelikle öğrencinin daha etkili okumasını güdelemektedir. Lewin (1984' den aktaran: Razi, 2008: 38) "Öğretmenlerin öğrencilerini, okudukları metin için teşvik etmeyi" önerir. Okuma öncesi aktiviteleri öğrencilerin güdülenmesi için de önemlidir. Bazı araştırmalar stratejilerin daha etkili kullanılması için okuyucu ilgisinin çok önemli bir öge olduğunu göstermektedir. Ayrıca, metinde bulunan ve

sözel olmayan bilgilerde resim ve diğer görsel öğelerin kullanılması, öğrencinin biçimsel birikimlerini canlandırmak yoluyla bu öğrencinin okumak üzere olduğu metin konusunda hazırlanması için gereklidir. Okuma öncesi başlık ve varsa resim hakkında konuşma yapılır. Metinde geçen bilinmeyen kelimelere değinilebilir.

Okuma becerisi derslerinde çeşitli materyaller ve teknikler kullanılarak bütün öğrencilerin ilgisi uyandırılmaya çalışılmakta, motivasyonlarını arttırılmaktadır. Chastain (1998)'e göre "okuma öncesi yapılan aktiviteler, okuyucuları metni okumak için motive eder. Onların motive olması okumaya hazır olmaları anlamına gelir ve bu aktiviteyi daha az çaba sarf ederek tamamlamalarını sağlar. Ayrıca kendilerine güveniyor olduklarından aktivitelere katılım için istekli olurlar."

Kuşçu (2010: 113) da yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma öncesi yapılacak etkinlikleri şöyle sıralar:

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci okuma eylemini gerçekleştirmeden önce zihin olarak hazırlanmalıdır. Çünkü bir metni okumadan önce ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme vb. çalışmalar öğrencilerin okunacak olan metne ilgisini çekmenin yanı sıra geçmiş bilgilerin çağrılmasını sağlayacak ve dolayısıyla da anlamayı daha kolay hale getirecektir.

#### **2.1.2.1.5.2. Okuma Sırasındaki Aşamalar**

Okuma sırasında öğrenciyi teşvik edici ve onun bıkkınlık duymasını engellemek amaçlı yapılması gereken aktiviteler vardır. Çocukların bilgi sahibi oldukları yerlerden olmalı. Kullanılan araç gereçler öğrenci seviyesine uygun olmalı. İlgi alanlarına uygun olmalı. Uzunluk ve kısalığı öğrencilere uygun olmalı. McDonough ve Shaw (1993) da yaptıkları çalışma da şunu anlatır:

Öğretmenlerin, ders sırasında okutacakları gereçlerin zorluk derecesini belirleyebilmek için; konunun bilinip bilinmemesini, yapıların uzunluğu ile zorluğunu, bilinmeyen kelime ile ifadelerin olası sayısını göz önüne almaları gerektiğinden bahseder.

Buradaki yapılması gereken şey öğrencilerin dikkatini okunan metindeki önemli noktalara giden ipuçlarına; bu ipuçlarına ulaşmak için de anahtar kelimelere, önemli tümcelere ve paragraflara çekmek de öğretilmesi gereken önemli bir beceridir. Böylece öğrenciler daha az detaya girerek daha çok önemli bilgiye daha az sürede ulaşabilirler. Bunun için de öğrencilere paragrafların yalnızca ilk ve son cümlelerini okuma yoluyla metne göz gezdirmeleri için kısa bir zaman dilimi verilebilir. "Bir diğer olası yol öğretmenin öğrenciyi metnin ana düşüncesine doğru yönlendirmek için yönlendirici sorular (sign post questions)" (Nuttall, 1996) kullanmasıdır. Nuttall (1996)' a göre "yönlendirici sorular

öğrenci okumaya başlamadan önce verilir ve böylece okumayı soruların cevaplarını belirleyerek yapar. Yönlendirici soruların okumaya başlamadan önce verilmesi okuma eylemini öğrenci için daha amaçlı kılar. Ayrıca bu yolla öğrencinin metnin ana fikrini ve yardımcı fikirleri bulması için de sorular sorulabilir.

Bunların yanında okunacak metinlerin seçimleri de önemlidir. Öğrencilerin derste ve ders dışında okuyacakları kitap, dergi ve gazete gibi gereçleri seçmek için de öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Böylece öğrenci okuma sırasında sıkılmayacaktır. Bununla ilgili Clarke ve Silberstein (1977) da şunları ifade etmektedir:

Ders sırasında kullanılacak okuma gereçlerini belirlerken öğrencilerin yetkinlik düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olup olmadığına ve pekiştirilmesi gereken beceriler konusunda araştırma sunup sunmadığına bakılması gerekir. Ayrıca okuma parçasının dilsel zorluğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma sırasında okuyucuya metnin ana düşüncesini ve önemli ayrıntılarını anlamasına yardımcı olacak stratejileri kullandırmak yararlı olur. Kuşkusuz öğrenciler önceki okuma deneyimlerinde kötü okuma alışkanlıkları edinmiş olabilirler. Sınıfta, öğrenciler kavrama sorularına yanıt verdiklerinde, metnin dilbilgisini incelemeye ve bilinmeyen sözcüklerin öğrenilmesine yönlendirilmektedirler. Kavrama soruları çoğunlukla sınıfta yapılır ve ürün üzerine odaklanılır: Yani, 'doğru yanıt'. Doğru sonuca nasıl varıldığı ve diğerlerinin neyi doğru yanıt olarak düşündükleri çoğu zaman irdelenmez. Okurken kimi sözcüklerin anlamlarının kestirilmesi, ayrıntılı sorulara cevap bulunmaya çalışılması, ana fikirlerin ve yardımcı fikirlerin araştırılması üzerinde durulur. Metindeki ana düşünceleri belirlemek öğrencilerin geliştirmeleri gereken bir diğer önemli stratejidir. Grellet (1988) gibi bazı yazarlar “öğrencilerin giriş tümcelerine ya da paragrafların ilk ve son tümcelerine ya da metinlerin ilk ve son paragraflarına dikkat etmelerini” önermektedir. Grellet (1988: 74) de okumadaki amacın zayıf okuyan öğrencilerin yavaş yavaş okuyarak anlamalarını sağlamak olduğunu ifade ederek şunları belirtir:

Öğrencileri daha yavaş okumaya ve bir metni asla hızla taramamaya yönlendirmektir; çünkü zayıf öğrenciler anlamadıkları pek çok şey olduğunu düşünürler. Buradaki amaç bu öğrencilere anlaşılacak birkaç sözcüğün bile metnin ne hakkında olduğunu anlamaya yeterli olacağını göstermektir.

Öğrencinin zihninde farklı şekilde şemalar oluşturması da okumayı daha anlamlı yapar. Birey zihninde oluşturduğu bu şemalar ile daha kolay hatırlamakta ve zihninde canlandırabilmektedir. Silberstein, (1994) resmi şema ve içerik şeması olmak üzere iki tür şemadan bahseder:

Resmi şema metnin sözdizimsel yapısı ile ilgili bilgiye sahip olmayı içerirken, içerik şeması ise metinde olmayan ancak metni anlayabilmek için gerekli bilgileri içerir.

Örnek olarak, DNA konusunda her hangi bir bilgisi olmayan bir kişinin genetik ile ilgili bir metni okurken zorlanması veya hiç anlamaması verilebilir.

Okuma esnasında bazen birey yazarın istediği şemayı tam olarak oluşturamayabilir. Bunun farklı sebepleri olabilir. Yazılan konu hakkında alan bilgisine sahip olmayabilir ya da farklı yorumlamalar yapabilir. Bununla birlikte bireye yeterince ipucu verilmemesi de bu konuda diğer bir etmendir. Carrel ve Eisterhold (1983' den aktaran: Başer, 2006: 50) çalışmasında bunu şu şekilde ifade eder:

Okuyucunun gerekli olan şemayı okuma sırasında etkili bir şekilde etkin hale getirememesi, okunan metnin anlaşılmasına yol açar. Okuyucunun uygun şemayı etkin duruma getirmede başarısız olması, ya yazarın metin içerisinde okuyucunun metne dayalı okuma modeli ışığında okuyucuya sahip olduğu uygun şemayı etkin hale getirebilmesi için yeterince ipucu vermemesinden ya da yazarın okuyucudan umduğunun tam tersine, okuyucunun yazarın düşündüğü şemaya sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Her iki durumda da anlama çabası başarısızlıkla sonuçlanır. Bu iki durumda da yazarın okuyucudan sahip olmasını beklediği artalan bilgisi ile okuyucunun sahip olduğu arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu noktada uygun şemanın bulunması ve okuma sırasında etkin hale getirilmesi gerekir.

Okuma anında, Demirel (2006' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 121) öğrencilere şu etkinliklerin yaptırılabilceğine dikkat çekmektedir:

- a) Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile ilgili tahmin yapmalarını,
- b) Okurken bilinmeyen bazı sözcüklerin anlamını kestirmeleri,
- c) Metnin konusunu belirlemeleri,
- d) 5N1K (ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim) sorularına cevap bulmaları,
- e) Ana fikri, yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirlemeleri,
- f) Şiirin ana duygusunu belirlemeleri,
- g) Sebep-sonuç ilişkileri kurmaları,
- h) Karşılaştırmalar yapmaları,
- i) Hikaye unsurlarını belirlemeleri,
- j) Kendi yaşantılarından ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri,
- k) Metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini açıklamaları,
- l) Yazarın amacını belirlemeleri,
- m) Metin içi anlam kumaları,
- n) Dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirlemeleri,
- o) Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgulamaları,
- p) Gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt etmeleri,
- q) Öznel ve nesnel yargıları belirlemeleri,
- r) Bilgi edinmek, eğlenmek, sorgulamak amacıyla okumaları,
- s) Paylaşarak, rehber yardımıyla ve yankılayıcı okumaları,
- t) Not tutmaları ve önemli noktaların vurgulandığı cümlelerin altını çizmeleri

McDonough ve Shaw(1993' den aktaran: Başer, 2006: 54) ise okuma becerilerinin geliştirilmesi için ders sırasında yapılacak işlemleri şu şekilde sıralar:

- a) Öğrencilerin metni hızlıca okuyarak veya tarayarak belirli bilgileri bulmaları istenir. Bu tür uygulamanın amacı metindeki detaylı bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır.
- b) Okuma becerilerini geliştirmede etkili bir yol, çoğunlukla iletişimsel dil öğretimi ile ilişkilendirilen bilgi boşluğu ilkesini kullanmaktır. Bu türde hazırlanmış gereçlerin

özelliği, görevin tamamlanması için gerekli ve birbirini tamamlayan ancak birbirinden farklı bilgilerin iki veya daha fazla kişiye dağıtılmış olmasıdır. Bu tür bir etkinlik okumayı, konuşma/tartışma/ veya dinleme/yazma gibi diğer iletişim biçimleri ile ilişkilendirir ve okuma güdümlü dil becerilerini bütünleştirmeyi sağlar.

c) Öğrencilere parçalar halinde verilen bir metin sıraya konularak birleştirilmelidir. Bu sayede öğrenciler metindeki söylemin ve metinde uyum sağlayan unsurların farkında olurlar.

d) Bazı metinler ancak satır aralarına okuyucunun konu ile ilgili art alan bilgisini katması ile anlamlı hale gelmektedir. Bunun yanı sıra okuyucunun metinle kendi arasında oluşacak duygusal yakınlık denebilecek bir özellik de metni anlayabilmek ve okunmasını devam ettirebilmek için gerekli olabilmektedir.

### 2.1.2.1.5.3. Okuma Sonrasındaki Aşamalar

Okuma sonrasında ise ayrıntılı sorulara cevap verilmesi, metnin giriş, gelişme ve sonuçlarının belirlenmesi, metnin özetlenmesi, metinle ilgili bir kompozisyon yazılması amaçlanır. Böylelikle öğrenci hikayeden neler anladığını ve yorumlayıp yorumlayamadığını anlar. Öğrenciler yorum yaparken kendini ifade etme yeteneğini de kazanmışlardır. Chastain (1998' dan aktaran: Razi, 2008: 40)' e göre "okuma sonrası aktivitelerinin amacı anlama odaklıdır. Artık bu noktada metinle ilgili dil bilgisel ya da kelime bilgisiyle ilgili unsurlar dikkate alınmalıdır." Bu aktiviteler yardımıyla okuyucuların anlamakta zorlandıkları yerler ortaya çıkarılıp bunların giderilmesi ya da yanlış anlaşılan yerlerin düzeltilmesine çalışılır. Ur (1996' dan aktaran: Razi, 2008: 40) "okuma sonrası aktiviteleri içinde okuyuculardan okudukları metnin içeriğini bir ya da iki cümleyle ifade etmelerinin istendiği özet çıkarmaya dikkat çeker". Bu şekilde kendini tam ifade edemeyen öğrencilerde en azından yazarak kendilerini ifade edeceklerdir. Yazma ve hayal etme yeteneğini de geliştirmektedir. Karakaş' a göre ise "özet çıkarma, soru-cevap ve sonuç çıkarma yardımıyla okuyucular metni yorumlayabilirken; sesli düşünme, tartışma ve özet çıkarma yardımıyla da metinle ilgili eksik olan kısımların resmini çizebilirler." Demiriz(1998' dan aktaran: Razi, 2008: 40)' in ders planına göre ise, " bu okuma sonrası bölüm ayrıca anımsama olarak adlandırılır. Söz konusu plana göre, okuma sonrası bölümde bulunması gereken aktiviteler arasında eleştir, seç, bağdaştır; ezbere anlat, düzenle, tekrar et ve test et aktiviteleri yer alır." Okuma sonrası aktivitelerinin amacı anlama odaklıdır. Bu aktiviteler kişinin hafızasını geliştirmekte ve kendini test etme imkanı tanımaktadır. Değerlendirme soruları vererek kişinin ne kadar anlayıp anlamadığını kestirebiliriz.

Demirel'e göre (2006' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 122) okuma sonrasında öğrencilerin;

- Metinle ilgili ayrıntılı olarak sorulan sorulara doğru cevap vermeleri,
- Metnin konusuna uygun olarak belirlenecek bir konuda araştırma yapmaları,
- Ana fikrin ve yardımcı fikirlerin ne olduğunu söylemeleri,

- d) Okunan metni kendi sözcükleriyle özetlemeleri,
- e) Metnin konusuyla ilgili olarak yazma, konuşma ve görsel sunu çalışmaları
- f) yapmaları,
- g) Metin dışı veya metinler arası anlam kurmaları,
- h) Metnin yazarı hakkında bilgi edinmeleri,
- i) Çıkarımlar yapmaları beklenir.

#### **2.1.2.1.5.4. Yabancı Dilde Okuma Becerileri**

Burada yabancı dilde kullanılan okuma becerileri açıklanmıştır. Bu konuda yabancı dilde de yapılan çalışmalar ya da etkinlikler bulunmaktadır. Yaşar (1993: 5) yabancı dildeki okuma becerilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- a) .Okuma parçasına ilişkin genel bilgi sahibi olma becerisi (skimming)
- b) Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme becerisi (guessing the meaning)
- c) .Okuma parçasına ilişkin ayrıntılı bilgi edinme becerisi (scanning)
- d) .Okuma parçasının içerdiği fikirleri bulma becerisi (finding the main idea and supporting ideas)
- e) .Okuma parçasına uygun başlık bulma becerisi (generalizing)
- f) ..Okuma parçasını özetleme becerisi (summarizing)

##### **2.1.2.1.5.4.1. Okuma Parçasına İlişkin Genel Bilgi Sahibi Olma Becerisi (Skimming)**

Bu teknik, istenilen bilgiye çabuk ulaşmak için oldukça yararlıdır. Metnin tamamını okuyarak istenilen bilgiyi bulmak yerine hızlıca tarayarak bulmak her zaman daha kolay bir yöntem olmuştur. “Bu beceri, okuma parçasına ilişkin genel izlenim edinmek amacıyla ilgili materyalin hızlı bir biçimde gözden geçirilmesini gerektirir.” (Lucas, 1990’ dan aktaran: Yaşar; 1993: 5). “Herhangi bir materyali dikkatlice okumak için zaman kısıtlı olduğunda ya da materyalin dikkatlice okunup okunmayacağına karar vermek gerektiğinde bu beceriden yararlanılır.” (Harmer, 1985’ den aktaran: Yaşar; 1993: 5) Bu yöntem kullanılarak kısa zamanda okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olunmaktadır. Zaman kısıtlaması olduğunda uygulanacak güzel bir beceridir.

##### **2.1.2.1.5.4.2. Okuma Parçasında Geçen Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamını Kestirme Becerisi (Guessing The Meaning)**

Öğrenciler bazen bildikleri tek bir kelimedenden dolayı parça hakkında bilgi sahibi olabilir ve fikir yürütebilirler. Bunun yanı sıra birey bilmediği bir kelimeyi de metni okurken tahmin etmeye çalışır ve ne olduğunu bulmak ister. Böylelikle birey zihninde yorumlama

ve tahmin de bulunma faaliyeti ile uğraşarak zihnini daha iyi kullanmayı sağlar. Mei-yun (1989' den aktaran: Yaşar, 1993: 5) da şunları söylemektedir.

Bu beceri ile öğrencinin parçada geçen bilinmeyen kelimelerin anlamını kestirmesi ve cümle içindeki halinden anlam çıkarmasını ifade eder. Bunu gerçekleştirmek için de birey, cümledeki gerek sözcüklerle gerekse yapıyla ilgili çeşitli ipuçlarından yararlanır.

#### **2.1.2.1.5.4.3. Okuma Parçasına İlişkin Ayrıntılı Bilgi Edinme Becerisi (Scanning)**

Bu beceride herhangi bir konuda detaylı bilgi sahibi olmak amacıyla metin dikkatli bir şekilde okunur. Ayrıca herhangi bir sorunun cevabını bulmak için de kullanılabilir. Bu okuma yapılırken okuyan bireyin metne dikkatli bir şekilde odaklanması aranan bilginin bulunmasında son derece önemlidir. Cohen (1990' dan aktaran: Başer, 2006: 55) “özel bir bilgi için metni taramayı” (scanning) metindeki özel bir gösterge veya gösterge kümelerini belirlemek için metni hızlıca taramak” olarak nitelendirir. Bu beceri okuyucunun okuma materyalinde bulmak istediği bilgiye ulaşmasına yardımcı olur.

“Bu beceri, belli bir konuya ilişkin bilgi edinmek ya da belli bir sorunun cevabını öğrenmek amacıyla okuma materyalinin dikkatli bir şekilde okunmasını gerektirir” (Harmer, 1985' den aktaran: Yaşar, 1993: 5) “Örneğin, rehberden birisinin üzerine kayıtlı bir telefon numarasının bulunması söz konusu olduğunda bu beceriden yararlanır.” (Dubin, 1982' den aktaran: Yaşar, 1993: 5)

#### **2.1.2.1.5.4.4. Okuma Parçasının İçerdiği Fikirleri Bulma Becerisi (Finding The Main İdea and Supporting İdeas)**

Yazarın yazdığı parçanın amaçlarını-hedeflerini anlamak yani yazarın parçayı niçin yazdığını ve yazarın vermek istediği dersi belirlemek bireyin okuduğu metni anlaması açısından çok önemlidir. Birey bunları belirlediği zaman okuduğunu anlamış demektir. “Bu beceri, okuyucunun okuma materyalindeki temel fikir yada yardımcı fikirleri bulmasıyla ilgilidir.” (Demirel, 1990' dan aktaran: Yaşar; 1993: 6) Tabi ana fikri belirlerken ana fikre ulaştırıcı yardımcı düşünceleri de belirlemek gerekir. Aslında ana fikri doğru bir şekilde belirlemek için yardımcı fikirlerde yola çıkmak daha doğru bir yoldur. Tabi bütün bunları gerçekleştirmek için de tümcelerin işlevlerinin olumlu ya da olumsuz anlamlar içerip içermediğini tespit etmek, paragraflarda yer alan fikirleri bulmak da öne sürülen ana fikrin belirlenmesi için önemlidir. Ana fikri ve yardımcı fikirleri öğrencilerin bulmalarını sağlamak için okunan metnin bölümlerinden hangi dersleri çıkarabiliriz şeklinde bir soru yöneltebiliriz.



#### **2.1.2.1.5.4.5. Okuma Parçasına Uygun Başlık Bulma Becerisi (Generalizing)**

Bu beceride öğrenciler metne hızlıca göz atar ve metnin içeriğini tahmin edebildiklerinde bu parçaya uygun başlık önerirler. Öğrencilerin yazı yazarken parçayı tamamladıktan sonra içeriğe uygun bir başlık koymaları gerektiği gibi burada da içeriğin anlaşıldığında metne uygun bir başlık bulmaları istenir. Böylece öğrencilerin hayal dünyalarını kullanmaları ve metne en uygun olabilecek başlıkları sunmaları sağlanır. Daha sonra ise önerilen başlıklardan en uygunu sınıfça seçilebilir. “Bu beceri, bireyin dikkatli bir şekilde okuduğu ve özümlediği, başlığı olmayan bir okuma materyali için uygun başlık bulmasını gerektirir.” (Yaşar; 1993: 6)

#### **2.1.2.1.5.4.6. Okuma Parçasını Özetleme Becerisi (Summarizing)**

Bu beceri öğrencinin hem okuma hem de yazma becerisini geliştirir. Öğrenciden parçadan anladıklarını kendi cümleleri ile anlatması istenir. Böylece öğrenci kendini ifade etme gücünü hem yazma hem de konuşma yoluyla ortaya koymuş olur. Burada okunan metinde anlatılanları mantık akışı içinde ifade etmek önemlidir.

#### **2.1.2.1.5.4.7. Okunan Metinle İlgili Bilgileri Transfer Etme**

Bunların dışında yabancı kaynaklarda yer alan bir beceri de okunan metinle ilgili okuyucunun geçmiş bilgileri kullanmasıdır. Bu şekilde anlama daha verimli bir şekilde gerçekleşecektir. Burada öğretmenin, okuyucunun metinle ilişkilendirdiği bilgilerden yararlanması gerekmektedir. Başka bir deyişle, okuyucunun metni algılamasını sağlayacak geçmiş bilgilere (background knowledge) sahip olup onları kullanması da gerekmektedir. Bu konuda öğrenciler yetersiz kaldığında öğretmenin görevi bu 'altyapı'yı öğrencilerin kendi yaşantılarından hareketle sezdirmeye çalışır. Böylece öğrencilerin katılımı sağlanabilir. Okumaya başlamadan önce de konuya hazırlık olması açısından bu yöntem kullanılabilir. Ancak bu yolla metni okumak için gerekli ortam oluşturulabilir. Artalan bilgileri olan geçmiş bilgiler etkin hale getirilince, okuma ve anlama becerileri kolaylaşır.

Okuma ve anlamayı etkileyen artalan bilgisi kavramı, anlayabilmenin sadece metindeki kelimeleri okuyarak gerçekleşmeyeceğini okuyucunun da anlamayı etkileyecek çeşitli bilgileri, okumaya katkı sağlamaktadır. Sadece arta alan bilgisi değil kişinin ne okuyacağını bilmesi de önemlidir. Alderson ve Urquhart (1985’ den aktaran: Başer, 2006: 50) yaptıkları çalışmada “kendi alanlarıyla ilgili metinler okuyan öğrencilerin sınavlarda o

alanlara alışık olmayan öğrencilerden daha başarılı olacağı var sayımını” öne sürmüşler ve bunu yaptıkları çalışmalarla kanıtlamışlardır. Nuttall (1996’ den aktaran: Başer, 2006: 49) da “metnin daha kolay anlaşılabilmesi için genel içeriği hakkında artalan bilgisine sahip olmanın yanı sıra, metnin türünü bilmenin de anlamaya yardımcı olacağını” belirtmektedir. Metni okuyacak bir kişi, önceki okuduğu metinlere dayanarak o metnin sözdiziminden şiir mi hikaye mi, makale mi, roman mı olduğunu anlayabilir. Bunu bilmesi de o metni anlayabilmek için ne tür okuma tekniklerini kullanması gerektiği konusunda okuyucuya önderlik eder.

Bazı yazarlar art alan bilgisini gruplandırmışlardır. Bu gruplandırma ile birey bilgiyi bu şemalara oturtarak daha kalıcı ve sürekli öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu yazarlardan olan Cohen, (1990’ den aktaran: Başer, 2006: 50) art alan bilgisi olarak şemanın üç temel ulamda sınıflandırıldığını belirtir. Bunlar:

- a) İçerik şeması: Olgusal bilgiler, değerler ve kültürel gelenekleri içerir.
- b) Dil şeması: Dilbilgisi, yazım ve noktalama, kelime ve bağlayıcı unsurları içerir.
- c) Metin şeması: Farklı söz dizgesel yapılarıdaki metin türleridir. Bunlara yemek tarifleri, mektuplar, masallar, araştırma yazıları ve bilim kitapları örnek olarak verilebilir.

Buradan da aktarılan bilgilerinin etkin hale getirilmesi anlamayı kolaylaştırır ve artırır.

#### **2.1.2.1.5.6. Okuma Becerilerini Engelleyen Faktörler**

Okuma becerilerini engelleyen etmenleri saymadan önce ülkemizdeki okuma oranlarına bakalım. “İnsanlarımız ne kadar okuyor ya da okumuyor? Bizlerin okumasını engelleyen durumlar var mı yoksa bunlar sadece birer mazeret mi?” gibi soruların cevaplarını buradaki bilgilerden hareketle ortaya koymuş oluruz.

Mercek dergisinin 31. sayısı (URL-1, 2004)’ nda “Türkiye’de Okuma ve İzleme Oranları” şu şeklide verilmektedir:

- Dergi okuma oranı % 4
- Kitap okuma oranı % 4,5
- Gazete okuma oranı % 22
- Radyo dinleme oranı % 25
- Televizyon izleme oranı % 94

Yukarıdaki sonuçtan da anlaşılacağı gibi halkımızın yüzde 94’ ü televizyon izlemeye zaman ayırırken; kitap okumaya zaman ayıranların oranı yalnızca yüzde 4,5 da kalmıştır.

Tahsin Yücel (1997)' in Alıntılar adlı kitabının “Okuyanlar ve Bakanlar” başlıklı yazısında şu ifadeler yer alıyor:

Bir Fransız öğretmen Daniel Pennac, öğrencilere kitap okumayı nasıl sevdirdiğini anlatan güzel kitabında(Comme un Roman) “İnsan toplu yaşar, çünkü sürücüdür, ama yalnız olduğunu bildiği için okur.” der; sonra da ekler: “Bu okuma başka hiçbir arkadaşlığın yerini almayan bir arkadaşlıktır, ama başka hiçbir arkadaşlık da bu arkadaşlığın yerini tutamaz.

Buradan hareketle kitap okumanın insanın yalnızlığını giderebilecek çok iyi bir arkadaş olduğu sonucunu çıkarıyoruz. Buna rağmen bazı nedenlerden dolayı insanlar bu arkadaşın kıymetini bilememektedirler. Bunlardan bazıları televizyon, bilgisayar oyunları ve internet gibi unsurlardır. Yine bu konuyu Yücel (1997) şöyle ifade eder:

Kendimizi çok yakın bulduğumuz insanlar arasında bile, bu eşsiz arkadaşın(kitap) bizim doldurulmaz sandığımız yerini başka bir arkadaşla dolduranlar var, sayıları da gittikçe artıyor. Kimi ‘Canım, artık televizyon olayı var, kitaba kim bakar!’ diye kesip atıyor. Kimi ‘Kitap okumak mı, ah nerede!’ diyor.

Ahmet Maraşlı' nın Okumayı Sevdirmeye Yolları (Maraşlı, 2005: 68-69) adlı kitabında okumayı seven öğrenci ve öğretmenler okumayı sevmeye nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Dedemi okurken gördüm.”, “Ailemin teşvikiyle.”, Galiba ilkokulda ve ortaokulda okuduğum destansı tarihi romanlarla. Bu kitapları babamla fuarlardan alıyorduk.”, “Evde kütüphanemiz olmadığı için, küçükken kitapları kitaplıktan alır, biraz yıpratmam da yapraklarını çevirir ve kendimce okumaya çalışırdım. Arkadaşlarım da okumayı seven insanlardı. Ayda en az 2-3 kitap okumaya çalışırım.”, “Kitap okumayı büyüklerimden gördüm ve ben de okumaya karar verdim. Önceleri çok az okudum ama bu gittikçe arttı. Kitap okudukça sevdim ve bunu bir alışkanlık haline getirmeye karar verdim.

Buradan hareketle kişilerin okumayı sevmelerinde çevre faktörü çok önem arz etmektedir. Cevaplardan yola çıkarak genel olarak çevresinde okumayı seven insanların da okumaya ilgi duydukları görülmektedir. Bunun yanında Demokrat Eğitimciler Sendikası' nın 'Kütüphaneler Haftası' dolayısıyla hazırladığı rapora (URL-2, 2012) göre; Türkler 10 yılda ancak bir kitap okuyor. Aynı rapora göre bir Japon yılda 25, bir İsviçreli yılda 10, bir Fransız ise 7 kitap okuyor. Raporda kütüphane sayılarıyla ilgili de bilgi bulunmaktadır. Türkiye' de toplam 45 çocuk kütüphanesi, 14 yazma eser kütüphanesi ve 55 gezici kütüphane olmak üzere toplam bin 152 kütüphane olmasına karşılık Almanya'da 10 bin 531, İngiltere'de 4 bin 620, İspanya'da 5 bin 209 kütüphane yer almaktadır.

İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu (2010: 33-34)' nda okuma ile ilgili MEB' in verileri şu şekilde yer almaktadır:

a) Nüfusu 7 milyon olan Azerbaycan'da kitaplar ortalama 100.000 tirajla basılırken, Türkiye'de ise 2000 – 3000 civarında basılmaktadır.

- b) Gelişmiş ülkelerde kişi başına düşen yıllık kitap alımı, ortalama 100 ABD doları iken Türkiye’de ise 10 ABD dolarının altındadır.
- c) Japonya’da yılda 4 milyar 200 milyon kitap basılırken bu sayı Türkiye’de sadece 23 milyondur.
- d) Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu kitap okuma oranında Türkiye, Malezya, Libya ve Ermenistan gibi ülkelerin bulunduğu 173 ülke arasında 86. sırada yer almıştır.
- e) Japonya’da kişi başına düşen kitap sayısı yılda 25, Fransa’da 7, Türkiye’de ise yılda 12 bin 89 kişiye 1 kitap düşüyor.
- f) Türkiye’de insanların kitap okumaya ayırdıkları zamanın 300 katını bir Norveçli, 210 katını bir Amerikalı, 87 katını bir İngiliz, 87 katını bir Japon ayırmaktadır. Dünya ortalaması da Türk insanının kitap okumaya ayırdığı zamanın 3 katından fazladır.
- g) Bir yılda basılan kitap sayısına göre; İsrail’de 1169 kişiye bir kitap, Almanya’da 1022 kişiye bir kitap, Japonya’da 600 kişiye bir kitap, Türkiye’de ise 10.600 kişiye bir kitap düşmektedir.
- h) Bin Norveçliden 558 i, bin Japon’dan 557’si, bin Finliden 445’i, bin İsveçliden 430’u, bin Kostarikalıdan 412’si, bin Arjantinliden 62 ‘si, bin Türk’ten 61’i, bin Çinliden 36’sı, bin Ukraynalıdan 3’ü gazete okumaktadır.
- i) İstanbul’dan daha az nüfusu olan İsveç’te 12 halk kütüphanesi vardır ve bu kütüphanelere 45.000.000 kitap kayıtlıdır.
- j) Türkiye’de Kültür Bakanlığına bağlı 1226 kütüphanede 10.000.000 kitap kayıtlıdır.
- k) Ülkemizde, kütüphanelerdeki kitap sayısı itibari ile 7 kişiye 1 kitap düşmektedir. Bu rakam Fransa’da kişi başına 7, İsveç’te 10, Japonya’da 25’tir.
- l) Ülkemizde nüfusa oranla 65.000 kişiye 1 kütüphane düşmektedir. Bunun yanında 95 kişiye bir kahvehane düşmektedir.
- m) ABD’de kişi başına tüketilen kâğıt miktarı bir yılda 400 kg. iken Türkiye’de 20 kg’dır (MEB, 2010).

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu olan UNESCO (URL-3, 2013) dünyadaki okuma alışkanlıklarını rapor haline getirdi ve bu rapora göre, Türkiye, kitap okuma oranında dünya ülkeleri arasında 86. sırada yer alıyor. Aynı raporda Avrupa’da yüzde 21 olan kitap okuma alışkanlığı Türkiye’de yok denecek kadar az çıkmış ve on binde bir oranında kalmıştır. Araştırmanın diğer bir maddesinde, günde ortalama 6 saat televizyon izleyip 3 saat internet kullanan Türk halkı kitap okumaya yılda sadece 6 saatini ayırıyor. Bunun yanında kitap, Türkiye’deki ihtiyaç maddeleri listesinde 235’ inci sırada yer almıştır.

07.12.2004 tarihli Posta Gazetesinde çıkan bir haberde (Posta Gazetesi, 2004’ ten aktaran Yiğit, 2006: 51).

“40 milyon Türk kitap okumayıp Tv seyrediyor.” başlıklı yazıda televizyon izlemenin kitap okumayı ne kadar etkilediği dile getirilmektedir. Aynı yazıda o günkü Milli Eğitim Bakanı olan Hüseyin Çelik bakanlığın yaptırdığı araştırma sonuçlarına değinerek şu bilgileri vermiştir: “Düzenli kitap okuyanların ülke nüfusuna oranı Japonya’ da yüzde 14, ABD’ de yüzde 12. Bu rakam Türkiye’ de ise on binde bir. 70 milyonluk ülkede sadece 7 bin kişinin düzenli kitap okuması hasıraltı edilebilecek bir şey değil. Yine bir Norveçli kitaba yılda 137 dolar, Alman 122 dolar, ABD’li 95 dolar harcarken bir Türk ise yılda 0.45 para ayırıyor. Yine televizyon izleyenlerin oranı ise yüzde 94’ tür.

Kendi bakanımızın bizim ülkemizin durumuyla ilgili vermiş olduğu bu bilgiler ülkemizin okuma konusunda ne kadar geri kaldığının göstergesi olarak karşımızda

durmaktadır. Bütün bu sonuçlar ülkemizin okuma işinde çok vahim bir durumda olduğunu ispatlayan deliller olarak önümüzde durmaktadır. Bunlardan sonra, mazeret olarak ortaya sunulan kitap okumaya vaktim yok sözüne ne kadar inanılır sizce? İnsanlar çok rahat bir şekilde çok da gerekli olmayan ve yarar sağlamayacak olan işlere zaman ayırırken kitap okuma gibi çok önemli ve gerekli bir işe zaman ayırmamaktadırlar. Bizler ülke olarak toptan bir gelişim göstermemiz; bunun yanında refah seviyemizin ve yaşam standartlarımızın artması için okuma becerisine sahip olup bu işi bir alışkanlık haline getirmemiz şarttır. Şimdi de çok düşük olan bu okuma oranlarımızın ortaya çıkmasına neden olan ve bizi bu beceriyi öğrenmekten alıkoyan bazı sebepleri inceleyelim:

Okumayı hayatımızda alışkanlık haline getiremeyip hayatımızın bir parçası olamaması okumanın önündeki en büyük engellerden biridir. Okumanın sadece okulda olması gereken bir iş olmayıp yolda, evde, arabada da kitap okuyarak ve bu beceriyi ilköğretim bitinceye kadar kazanmış olmaya ve kazandırmaya gayret etmemiz gerekir. Okumanın hayatımızın yer yerinde bulunması lazım. Yalçın, (2002) “ Okuma eğitimi sürekli ve planlı olarak yapılan bir eğitim sonunda gelişir. Eğitime verilen ara veya kesintiler okuma eğitiminin gelişmesini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır”der

Okulda çocukların okuma, okuduğunu anlama, yorumlama gibi konularda öğrencilerin okula başladıkları ilk yıllara kadar giden bir eksiklik görülmektedir. Bu eksiklik öğrencilerin okuma deneyimlerinden kaynaklanan bilgi ve beceri farkları olması ve bu farkın zamanla sürekli açılmasıdır. Bu durumda okumaya karşı ilgiyi azaltmaktadır. Bu fark yıldan yıla açıldıkça zayıf okuyan öğrenciler okumadan gittikçe soğumaktadır. Savaş (2006’ dan aktaran: Kuşçu, 2010: 73) bu farkı şöyle anlatır:

Matthew Etkisi” denen bu fark bir şekilde derhal kapatılamazsa her geçen yıl gittikçe büyür. Çünkü arkadaşlarından okuma-yazma becerisi konusunda geri olan öğrenciler diğer arkadaşlarından daha az kitap okur. Yani metinlerden anlam çıkarma çalışmalarına daha az katılırlar. Sonuç olarak, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran bilişsel ve dilsel becerileri diğer arkadaşlarının ki kadar gelişmez. Her geçen yıl bu becerilerini kullanacağı işlemler hem sayıca hem de zorluk açısından daha da artar. Bir süre sonra Matthew Etkisi altındaki çocuklar eğitimden kopar.

Bu durumda öğretmenlere ve ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrencinin ya da çocuğun okumasını ilerletmesi için ona farklı etkinlikler vermeli, okumayı onun için eğlenceli konuma getirmelidir.

Okumamızı sağlayan en önemli etkenlerden biri gözümüzdür. Bu sebeple gözde meydana gelebilecek en ufak aksaklık okumamızı etkiler. Şaşılık, renk körlüğü, göz tembelliği, yakını veya uzağı görememe (miyop-hipermetrop) ve göz kaslarındaki bazı

bozukluklar okuma sürecimizi olumsuz yönde etkileyecektir. Bundan dolayı özellikle ailelere ve sınıf öğretmenlerine çok görev düşmektedir. Bunlar az bir gözlemlerle öğrencinin gözünde sıkıntı olduğunu veya ileride daha büyük sıkıntıların olabileceğini anlayabilir. Yalçın (2002' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 73) a göre ise “Öğretmen okuma güçlüklerini oluşturan bazı fizyolojik sebepleri bilmek zorundadır. Bu, öğretmenden bir doktor olmasını beklemek demek değildir. Öğretmenin öğrencileri üzerinde yapacağı titiz bir gözlem, fizyolojik bozuklukları rahatlıkla tespit etmesine yardımcı olabilir”. Akçamete (1989: 73) ise “Okuma sürecinde diğer duyuların yanı sıra göz önemli bir rol oynamaktadır. Hızlı okuma, okuduğunu algılama, anlama, okuma düzeyi bir bakıma gözün hareketlerine bağlıdır. Daha çabuk ve daha iyi okumak için beyin ile gözün uyum içerisinde çalışması gerekmektedir” der. Aktaş ve Gündüz (2001: 25) okuma sürecinin ve becerisinin tamamlanması için gözlerimizi korumamız gerektiğini ifade ederek okuma sırasında gözü korumak için bir takım tedbirleri şöyle sıralar:

Okumak için gün ışığını tercih etmek, gözü yoran ışıktan uzak durmak, okunacak metne gözü alıştırmak için okumadan önce okunacak metin üzerinde göz gezdirmek, hızlı okumak için tempoyu birden bire artırmak yerine bu hızı belli bir süreye (bir haftalık, bir aylık vb) yaymak gibi önlemlerdir.

Bu faktörlerin yanı sıra çocukların bedensel ve zihinsel gelişiminde ortaya çıkan duraksama ve yetersizlikler, çocuğun sürekli olarak hastalanması gibi faktörler okuma becerisinin gelişmesine engel olabilir.

Sınıf sayısının fazla olması, öğretmenin yeterince ilgilenememesi, ilgi çekici bir anlatımın olmaması gibi nedenlerde bireyi okuma esnasında sıkıntıya düşürebilir. Karakuş (2002' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 73) ise bu durumu şöyle ifade eder:

Sınıfların kalabalık olması; metinlerin pedagojik bakımdan ilgi çekici, dil ve anlatım bakımından sağlam olmaması; uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ve düzeylerine uygun olmayışı; öğretmenlerin etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde sürdürmemesi gibi faktörler, okuma becerisinin gelişmemesinin eğitimle ilgili sebepleri arasında yer alır.

Okuma eğitimini engelleyen psikolojik unsurlardan biri de her yaş grubunda ortaya çıkabilen hızlı okumanın anlamayı olumsuz etkileyeceği düşüncesidir. Bu durum erken yaşlarda ve çocuklarda daha belirgin olduğu gibi daha sonraki yaş gruplarında da bulunur. Yalçın (2002' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 74) da bu durumu “Okumanın hızlı gelişmesini engelleyen bu durum doğru bilgilere dayanmayan bir psikolojik korkudur.” şeklinde ifade eder. Akçamete (1989: 78) okumayı engelleyen psikolojik nedenlerle ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

İyi bir okuyucu karşılaştığı güçlüklerin değişikliğine göre ve okumanın amacına göre okumasının hızını düzenleyendir. Bir başka deyişle esnek okuma yapabildir.

Bu konuda yapılan çalışmalar, bireyin düşünceleri özümleyebilme hızından daha hızlı okuma çabalarının gereksiz olduğunu bireysel ayrılıkların okuma hızı ile anlamayı etkilediğini, okuma hızında esnekliğin ön planda olması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Savaş (2006' dan aktaran: Kuşçu, 2010: 73) da çalışmasında bu konuyla ilgili şunları ifade etmektedir:

Okumayı öğrenmede zorluk çeken bir başka grup çocuk ise anne-babaları, öğretmenleri ve araştırmacıları çok şaşırtmaktadır. Zeka düzeyleri orta veya orta üstü olan bu çocukların görünür hiçbir sosyal, duygusal veya bilişsel kusurları yoktur. Yeterli bir eğitim hizmeti de alırlar. Yine de yaşlarından beklenen düzeyde okuma becerisi geliştiremezler. Bu çocuklar "gelişimsel disleksi" sorunu olan çocuklardır. Disleksinin önceleri, "b"nin "d" ile karıştırılması örneğinde olduğu gibi, görsel algılama süreçlerindeki kusurlardan kaynaklandığı sanılıyordu. Fakat artık bunun, sorunun yalnızca küçük bir parçası olduğu biliniyor. Genellikle kabul edilen görüşe göre disleksi dilsel işlem yapma kusurlarından kaynaklanan, dile bağlı bir rahatsızlıktır. Bir çocuğun okuma başarısı, zekasından belirgin olarak geriyse bu çocuğa okuma bozukluğu tanısı konur. Diğer tanı özellikleri arasında hatırlama, harfleri ve kelimeleri sıra ile yazma, dilbilgisi ve çıkarım yapma güçlükleri vardır. Örneğin bu çocuklar normal okuma becerisi olan çocuklara göre daha fazla sözcük seslendirme sorunu yaşamaktadır. Sözcükleri hecelerine ayırmakta zorlanmaktadır.

Buradan hareketle çocukların görünür hiçbir sosyal, duygusal veya bilişsel kusurları olamamasına rağmen dile bağlı bir rahatsızlık olan disleksi yüzünden okuma becerilerini geliştiremedikleri görülmektedir.

Her çocuk okumaya tam hazır olmayabilir. Çocuğun hazır olmayışının birçok farklı nedeni olabilir. Bazen psikolojik, bazen sosyolojik ya da fizyolojik açıdan hazır olmasını etkileyen sebepler oluşabilir. Calp (2007' den aktaran: Kuşçu, 2010: 73) de bu nedenler için şu ifadelerde bulunur:

Çocuğun okumaya hazır olmayışı, utangaçlığı, isteksizliği, kendine güvensizliği, yeterli zihni donanıma sahip olmaması; aile içindeki huzursuzluk; öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim yetersizliği ve öğretmenin sınıf etkinliklerini katı bir tutumla düzenlemesi okumayı psikolojik olarak olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu güvensizliği ortadan kaldırmak için Fender (1998) şu tavsiyelerde bulunuyor:

- a) Kendinizi yavaş ya da kötü okuyucu olarak düşünmekten vazgeçin.
- b) İlerlemeyi deneyebileceğiniz pek çok yeni yol olduğunu bilin ve kendinizi buna inandırın.
- c) Kendinize karşı sabırlı olun.
- d) Okumayı doğal bir alışkanlık haline getirin.
- e) Kendinizi pratik yaptıkça okumanın daha kolay ve eğlenceli olacağına inandırın.
- f) Okumaya başlamadan önce konu hakkındaki eski bilgilerinizle beyin fırtınası yapın.
- g) Metni okuyarak önemli bilgiler edineceğinizi bilin.

Savaş (2006) çocuğun okumayı öğrenmesini güçleştiren diğer faktörler olarak, "çocuğun devam ettiği okulun eğitim kalitesi veya fiziksel koşullar, öğretmen sayısı,

öğretmenlerin mesleki yeterliliği, anne-babaların, gerek okul öncesi gerekse okul döneminde çocuğun eğitim çalışmalarına yaptığı katkı düzeyi sayılabilir.” der.

Toplumun okuma dışındaki alanlara yöneltilmesi okumayı etkileyen faktörlerdendir. Bilgisayar, futbol, tv, gibi alanların daha ilgi çekici hale getirilmesi. Sesli kitaplar olsa dahi bunların reklamı iyi yapılmadığından kişilere diğer şeyler daha cazip gelmektedir. Okuma programları televizyonda hiç yok. Okuyan birey yerine, gezen alışveriş yapan bireyler imajı çizilmekte ve empoze edilmektedir. Şirin ve Soylu (2003’ den aktaran: Yiğit, 2006: 51) şu bilgilere ulaşmışlardır:

Toplumun okuma dışındaki( futbol, müzik, magazin, tv, internet, bilgisayar oyunları, atari, cep telefonu oyunları vb.) alanlara yöneltilmesi. 'İletişim organları, özellikle görsel medya toplumun okuma alışkanlığı kazanması konusunda duyarsızdır...' Okuma kültürü oluşturmayı amaçlayan televizyon programları yok denecek kadar azdır. Medya, okuyan insanı topluma model olarak sunmamaktadır.

#### **2.1.2.1.5.7. İyi Okuyucunun Özellikleri**

İyi okuyucu demek nedir? Kimler iyi okuyucudur? İyi bir okuyucu nasıl olmalıdır? gibi soruların yanıtlarını da bulmak okuma eyleminde önemlidir. Birey nasıl okuduğunu bilmek ister ve bu bilmede kişiye cesaret ve kendine güven duygusu verir. İyi okuyucu verilen metinde ipuçlarına çok başvurmadan, yazarın ne demek istediğini rahatça anlayan, algılama ve yorumlama düzeyi yüksek, okuyacağı metnin türüne göre kendisine bir okuma şekli seçen birey demektir. İyi bir okuyucu okumaktan zevk alır. Okumak kendisine bir zorunluluk değil bir zevktir. Bu sebeple sadece zorunlu olduğu vakitte değil sürekli bir okuma eylemi içindedir. Clarke ve Silberstein (1977’ dan aktaran: Başer, 2006: 51)’a göre iyi okuyucunun tanımı şöyledir:

Yetkin bir okuyucu, yazarın sunduğu mesajı metinden çıkarmak için ipuçlarına en az sayıda başvuran, veri çözümleneyen etkin bir bireydir. Yazarın mesajını belirlemek için; okuyucu, sayfada yer alan bütün bilgileri kullanmaktan çok hedefe ulaştıracak dil ipuçlarını kullanmayı seçer. Okuyucu, okuyacağı gereçle ilgili bir ön beklenti oluşturur, sonrasında ise bu beklentisini onaylayacağı ya da reddedeceği en az, fakat en etkili dil ipuçlarını seçer. Öğrencilerin, yapısal ve anlamsal ipuçlarını en az seviyede kullanarak, metinde sunulan bilgiye mümkün olduğunca en fazla düzeyde ulaşmalarını sağlamak için alıştırmalar yapılmalıdır. Okumada becerili olmak, dilsel bilgi ile genel bilgi arasındaki etkili iletişime dayanır. Kendi başına okuma gerçekleştiren bir öğrenci, yalnızca metindeki ipuçlarına dayalı beceri ve yol-yöntemleri kullanmakla kalmaz aynı zamanda okuduğu metnin devamı için tahmin yürütür, okuma amacını belirler ve okuma yol-yöntemlerini gerektiği gibi kullanır.

İyi bir okuyucu okuduğu metni farklı açılardan yorumlar kendisine lazım olan temel bilgiyi en kısa sürede seçer ve bunu zihnine farklı şekillerde kaydeder. Onun amacı saatlerce en ince detayına girerek okumaktan ziyade en önemli ipuçlarını bularak onu bilmiş üstü becerilerini de kullanarak özümsemektir. Grellet(1981’ dan aktaran: Başer, 2006: 51),



de “iyi bir okuyucunun daha ilk olarak kendisi için gerekli olmayan bilgiyi reddederek aradığı bilgiyi bulacağını bildirir” der. Bununla iyi okuyucu kendine yaramayan yerlerle ilgilenmez denilebilir. Byram (2004’ dan aktaran: Başer, 2006: 52) ise “iyi okuyucuların metinde önceden verilen bilgilerle daha sonra gelecek bilgileri ilişkilendirebileceğini ve anlama yetilerini doğrulukla gözlemleyebileceklerini” belirtir. Anderson (1999’ dan aktaran: Başer, 2006: 52) da iyi okuyucuyu şöyle anlatır:

İyi okuyucular bir metnin detaylarını inceleyerek yoğun bir şekilde okumak yerine yaygın okumayı tercih ederler. İyi bir okuyucunun temel özelliği, önce yoğun okuma yaparak, göz gezdirerek yol-yöntem ve beceriler geliştirmek ardından da geliştirilen bu yol-yöntem ve becerileri yaygın okuma bağlamlarına aktarabilmektir.

Grabe (1991’ den aktaran: Başer, 2006: 51) ise çalışmasında şu bilgileri aktarmaktadır:

Akıcı okuyabilen kişilerin okurken sadece metni anlamayı amaçlamadığını aynı zamanda metindeki bilgiyi değerlendirip karşılaştırma yapabildiğinden ve diğer bilgi kaynakları ile bütünleştirebildiğinden bahseder. Bu tespiti özellikle yabancı dilde okumayı bir araç olarak kullanarak araştırma yapacak öğrencilerde olması gereken bir özelliktir. Yapılan çeşitli sayıdaki araştırmaların, iyi okuyucuların göreceli olarak daha çok biliş üstü beceriler kullandığını vurgular.

Zayıf okuyucu ve iyi okuyucu arasındaki ayrımı nerden anlarız. Zayıf okuyucuları iyi okuyucuların zıddı gibi düşünebiliriz. Zayıf okuyucular okumaktan zevk almaz, tüm metinler onlar için aynı şeyi ifade eder, farklı okuma tarzları olmadığından genelde aynı şekilde okuma yapar, okumayı yalnızca işlerini halletmek veya sınavlardan başarılı olmak için kullanırlar. Bundan dolayı okumaktan çok çabuk sıkılırlar. Block (1992) iyi ve zayıf okuyucu arasındaki temel farkın, “başarılı okuyucuların okuma sırasında sorunun kaynağını belirleyebilmeleri” olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle de, öğrencileri kendi sorunları konusunda bilinçlendirmek ve etkili okuma stratejileri konusunda yardımcı olmak öğretmenin görevidir. Nuttall (1996: 127) ise iyi ve zayıf okuyucular için kısır döngüyü şöyle çizer: “Zayıf okuyucu: anlamaz-yavaş okur-okumaktan zevk almaz-çok okumaz-anlamaz. İyi okuyucu ise: “okumaktan zevk alır-daha hızlı okur-daha iyi anlar-daha çok okur-okumaktan zevk alır.” şeklinde anlatır. Buradan hareketle iyi bir okuyucu okuduğuna kendini vererek okuduklarını anlayan ve okumaktan sıkılmayıp okumayı zevkli bir uğraş alanı olarak gören bir okuyucudur.

#### **2.1.2.1.5.8. Okuma Becerilerini Ölçmede Kullanılan Teknikler**

Okuma becerisini ölçmek için çeşitli teknikler ve soru türleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

### **2.1.2.1.5.8.1.Çoktan Seçmeli Sorular**

Çoktan seçmeli sorular (multiple choice questions), bugüne dek birçok sınav hazırlama uzmanı tarafından ele alınmıştır.(Razı, 2008: 69) Sınavlarda kapsam geçerliliği en fazla olan test çeşidi olduğundan sıklıkla kullanılmaktadır. Soruları cevaplandırması daha kolaydır. Çocuklar seçenekleri önlerinde gördüklerinden hatırlama va doğru yanıt bulma ihtimalleri daha yüksektir. Alderson (2000’ dan aktaran: Razi, 2008: 69)’ a göre çoktan seçmeli soruların bu kadar popüler yapan unsurlardan biri, “bu soruların sınav hazırlayan kişiye, sınav olan kişilerin sınav süresindeki düşünme süreçlerini kontrol etmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda testi hazırlayan kişiye muhtemel doğru cevap seçeneklerini sınıflandırma imkanı da sağlar.” Çoktan seçmeli sorularda uzmanlar öğrencinin scanning (gözden geçirme)teknini kullanarak kısa sürede seçeneklerde verilen doğru seçeneği çeldirici maddelere kaymadan cevaplandırmasını isterler. Çoktan seçmeli sorular bir soruya ya da sunulmuş olan bir duruma uygun düşebilecek birden farklı seçenek(ilkokul ve ortaokulda 4, lise de ise 5 seçenek), sınava giren kişilere verilerek, onlardan doğru olanı bulmaları istenir. Su da kişiye yanlış şıkları eleyerek doğruyu bulmasını sağlar.

### **2.1.2.1.5.8.2. Boşluk Doldurma Testleri**

Boşluk doldurma testleri (gap filling test), bir metnin içindeki bazı kelimelerin çıkarılıp sınava girenlerin boşlukları doldurması için hazırlanır. Metinden kelime çıkarma işlemi herhangi bir sisteme dayanmaz. Testi hazırlayan kişinin isteği doğrultusunda kendince önemli gördüğü ya da öğrencilerin bilmesi gerektiğini düşündüğü bölümleri çıkarmasıyla oluşur. Bu nedenle, testin kontrolü tamamen testi hazırlayan kişinin elindedir. Razi (2008: 72) bu testle “kişinin kelime bilgisi, dil bilgisi ve anlama yeteneği ölçülebilir. Bu yönüyle öğrencinin aynı anda birçok yeteneğini birlikte kullanma imkanı sağlanmaktadır.”der. Bazen üste çıkarılan kelimelerin verilen boşluğa yerleştirilmesi öğrenciler tarafından istendiği bazen de objektifliği artırma ve optik okuyucu ile okunma kolaylığı sağladığından dolayı da çoktan seçmeli sorular gibi de yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

### **2.1.2.1.5.8.3.Soru- Cevap Tekniği**

Bir metnin anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için çok sık kullanılan bir tekniktir. Genellikle metnin sonunda metinle ilgili sorular sorularak anlamayı ölçer. Metnin özetini çıkarmak içinde kullanılır. Hazırlaması kolay olduğundan sınavlarda da çok kullanılır ama okunması daha zor ve zaman alıcıdır. Bu yüzden son zamanlarda popülerliğini kaybetmektedir.

#### **2.1.2.1.5.8.4.Açık ve Kapalı Uçlu Sorular**

Açık uçlu sorularla öğrencilerden detaylı cevap vermesi istenir. Aynı zamanda detaydan yararlanarak farklı bilgiler elde edilebilir. Öğrencinin anlatma becerisini artırır. Razi (2008) a göre “ açık uçlu sorularda, adaylardan soruyla ilgili tüm detayları belirtmeleri beklenir. Açık uçlu soruların cevaplanabilmesi için adaylardan yazma becerilerine başvurmaları istenir.” der.

Kapalı uçlu sorularda ise öğrencilerden daha kısa cevaplar vermesi istenir. Kapalı uçlu sorular daha az sayıda olası doğru cevaba izin verildiğinden, bu soruların değerlendirilmesi açık uçlu sorulara oranla daha kolaydır.

#### **2.1.2.1.5.8.5.Doğru- Yanlış Tekniği**

Doğru yanlış tekniğinde (true-false technique) adayların okudukları metni anlayıp anlamadıklarını belirlemek amacı ile verilen cümlelere doğru ya da yanlış demeleri istenir. Okuyucuların metni okumadan da şans başarısı ile yarı yarıya doğruyu bulma imkanları vardır. Heaton (1998’ dan aktaran: Razi, 2008: 85) bu tekniğin “okuduğunu anlamayı ölçmede en sık kullanılan teknik “olduğunu söyler. Alderson (2000’ dan aktaran: Razi, 2008: 85) a göre, “bu popülerlik soru hazırlamadaki kolaylığından kaynaklanmaktadır.” Bu tekniğin popüler olması yalnızca ifadelerin kolay bir şekilde hazırlanmasıyla alakalı olmayıp bu tekniği kullanarak ölçme yaptıktan sonra değerlendirme yapmanın da oldukça kolay olduğundan kaynaklanmakta ve eğitim sistemimizde fazlaca tercih edilmektedir. Ayrıca doğru cevap verme ihtimalinin fazla olması nedeniyle öğrencilerin de bu tekniği sevdiğini söylenebilir. Çünkü bu tip soruların değerlendirilmesi de oldukça kolaydır.

#### **2.1.2.1.5.8.6.Hata Bulma Testleri**

Metnin farklı yerlerine konulmuş gramer, kelime yada anlam hatalarının bulunması şeklinde olan testlerdir. Dil bilgisini ölçmek için daha çok kullanılmaktadır. Metnin bütününden ziyade küçük anlam parçalarına odaklanarak okuma gerçekleştirilir. Alderson (2000’ dan aktaran: Razi, 2008: 88) a göre, “adaylardan okudukları metne kasıtlı olarak yerleştirilmiş olan hataları bulmaları ve daha sonra bu hataları düzeltmeleri istenmektedir.” Bu tür testlerde adaya, hataların, metnin neresinde karşılıklarına çıkabileceği konusunda ipucu verilmemektedir. Testi hazırlarken hatanın bulunduğu yer herhangi bir boşlukla belirtilmemektedir. Bu testler aslında günlük yaşamda özellikle editörlük yaparken karşılaşılan görevlere çok benzemektedir.

### **2.1.2.1.5.8.7.Kısa Cevaplı Sorular**

Metin doğrultusunda adayların kısa cevaplar vermesi istenmektedir. Weir (1993' dan aktaran: Razi, 2008: 89)' e göre, "kısa cevaplı sorular okuduğunu anlamayı ölçmek için kullanılabilecek son derece yararlı bir değerlendirme aracıdır." Alderson (2000' dan aktaran: Razi, 2008: 89) tarafından "çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak gösterilmektedir." Hughes (2003' dan aktaran: Razi, 2008: 89) 'un belirttiği gibi, "kısa cevaplı sorular, özellikle metinde kastedilenlerden anlam çıkarılıp çıkarılmadığını ölçmek açısından oldukça yararlıdır." Razi (2008)' ya göre kısa cevaplı testler şu özellikleri taşımaktadır:

Adayların kısa cevaplı soruları cevaplayabilmeleri için metni bir bütün olarak anlayabilmeleri yani metnin geneline hakim olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda adaylar, metin içinde yer alan bilgiler arasındaki bağlantıyı görüp, bunları birbirleriyle ilişkilendirmek durumundadır. Bunun için adaylardan yukarıdan aşağıya okuma modellerini kullanmaları beklenmektedir.

### **2.1.2.1.5.8.8.Eşleştirme Testleri**

Adaylardan verilen iki cümle, paragraf ya da kelimenin birbiriyle eşleştirilmesi istenmektedir. Razi (2008)' ya göre "eşleştirme testleri yapısal olarak çoktan seçmeli testlere" benzemektedir. Eşleştirme testlerinin avantajı, değerlendirilme aşamasının objektif olmasıdır. Adaylar doğru olarak eşleştirebildikleri her bir madde için puan kazandıklarından değerlendirme süreci objektiftir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerde olduğu gibi optik okuyucularla değerlendirilme imkanı da vardır.

### **2.1.2.1.5.8.9.Sıralama Testleri**

Adaylar kendilerine karışık şekilde verilen kelime, cümle, paragraf ya da metinleri anlam bütünlüğünü ya da olayların oluş sırasını dikkate alarak sıralamaları istenir. Alderson (2000' dan aktaran: Razi, 2008: 93)' a göre, "bu testler bir metin içinde bulunan farklı unsurların birbirleriyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu, adayların görüp göremedikleri açısından" oldukça büyük önem taşımaktadır. Okuduğunu anlamayı değerlendirme açısından oldukça faydalı bulunmalarına rağmen, ne yazık ki kullanımları pek yaygın değildir. Bu da sıralama testlerinin beraberinde getirdiği bu testlerin değerlendirme sürecinin sıkıntılı olmasından kaynaklanmaktadır. Sıralamayı yaparken bazı durumlarda yalnızca bir hata yapan bir aday bile, bu testlerden hiç puan alamamaktadır.

### 2.1.2.1.5.9. Yapılan Araştırma ve Projeler

Bu konuyla ilgili olarak yani bireylerin okuma becerileri düzeyi, okuma yeterlilik durumları ve okuma alışkanlığı üzerine zaman zaman hem ulusal hem de uluslar arası araştırmalar ve projeler yapılmaktadır. Tüm dünyada da okuma becerileri üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Bu bölümde bu konuda yapılan araştırmalara ve bu araştırmaların sonuçlarına değinilecektir.

Ülkemiz uluslararası yapılan PIRLS ve PISA projelerine katılmaktadır. Bu projelerle öğrencilere yönelik standart başarı testleri ile öğrenci, öğretmen ve okulların donanımına yönelik anketler uygulanmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bilgilerle, temel eğitimi tamamlayan öğrencilerimizin neler bildiği, hangi becerileri ne derece kazandıkları, eksikliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. PISA (2003) te bu araştırmanın neyi ölçtüğü ile ilgili şu ifadeler yer alır:

Böylece eğitim sisteminin mevcut durumu tespit edilmekte; özellikle temel eğitimde, eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlilikleri, ders araç-gereç ve materyalleri gibi unsurların gözden geçirilmesine yönelik bilimsel veriler elde edilmektedir, diğer ülkelerin eğitim sistemiyle de karşılaştırmalar yapılmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) projesi ilk kez 2000 yılında uygulanmıştır. Her üç yılda bir de uygulanmaya devam etmektedir. Ülkemiz bu projeye ilk defa 2003 yılında katılmıştır. Bu projede okuma becerileri, matematik okur-yazarlığı ve Fen okur-yazarlığı ölçülmektedir. 2000 yılında uygulanan PISA' da okuma becerilerine daha çok ağırlık verilmiştir. 2003'de uygulanan araştırmada matematik okur-yazarlığına ve 2006'da da Fen okur-yazarlığına daha çok ağırlık verilmiştir.

2003 yılında yapılan PISA uygulamasında ülkemiz okuma becerilerinde 40 ülke arasında 30 ile 35. olarak yerini almaktadır. Öğrencilerimizin ortalama okuma becerileri başarıları 2. düzeyde bulunmaktadır (PISA, 2003). Bu sonuç da ülkemizin dünya geneli düşünüldüğünde okuma becerilerinde yeterli ve istenilen düzeyde olmadığını açık bir şekilde göstermektedir.

MEB (MEB, 2005) de PISA ile ilgili bu sonuçları şu şekilde açıklamıştır:

OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim sonunda, bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlara ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA) geliştirilmiştir. Türkiye ile birlikte 41 ülkenin katıldığı PISA (PISA, 2003) araştırmaları sonucunda yapılan değerlendirmeye göre, Türkiye okuma alanında ortalama 441 puan almıştır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay

ve Tayland'la aynı performansı sergileyerek o ülkelerin seviyesinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra Sırbistan, Brezilya, Meksika, Endonezya ve Tunus gibi ülkelerden ise daha yukarıda gözükmetedir. Ancak Türkiye, yukarıda adı geçenlerin dışındaki tüm ülkelerden daha düşük performans göstermiştir.

2006 yılında yapılan PISA uygulamasında ülkemiz okuma becerisinde 30 OECD ülkesi arasında 28. ve 56 ülke arasında üst sınırdaki 37. alt sınırdaki 39. olmuştur. Bu araştırmanın yeterlilik düzeyleri şu şekildedir: 5. düzey (625,6 puan ve üstü), 4. düzey (552,9- 625,6), 3. düzey (480,2- 552,9), 2. düzey (407,5-480,2), 1. düzey (334,8-407,5)

Öğrencilerimizin ortalama okuma becerileri başarısı 2. düzeyde bulunmaktadır. Öğrencilerimiz açık bir biçimde verilmiş olan bilgileri bulma, okunanlardan çeşitli çıkarımlar yapma, metnin belirli bir kısmında ne anlatılmakta olduğunu bulma, yorum yapabilme ve metni anlamak için bazı metin dışı bilgilerinden yararlanarak geçmiş bilgilerini kullanabilme gibi temel okuma becerilerine sahip oldukları görülmektedir. Ancak okuma becerilerinde öğrencilerimizin seviyesinin istenilen düzeyde olmadığı da açıktır.

2009 yılında yapılan PISA araştırmasının sonuçları da daha öncekilerden iyi bir seviyede ortaya çıkmamıştır:

Türkiye OECD'ye üye ülkeleri arasında yine sondan 2. olmuştur. PISA 2009 Raporu incelendiğinde ortaya çıkan çarpıcı sonuçlar şöyle: Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri alanında değerlendirme yapılmış. Değerlendirmeye katılan 65 ülke var. Bunun 34'ü OECD'ye üye. Kore ve Finlandiya üç alanda da ilk sırada. OECD ortalaması 494 puan. 14 ülke OECD ortalamasında. 9 ülke ortalamaya çok yakın. En düşük puan Meksika'nın, 425. Türkiye okuma alanında 464 puanda, 41. sırada. OECD ortalaması 493 puan.(Pisa Sınavında Sondan İkinci Olduk (t.y.), <http://www.egitimis.org.tr/haberDetay.aspx?HID=1033>)

Öğrencilerimizin yapılan PISA uygulamalarına göre okuma becerilerinde belirgin bir yükseliş gösteremedikleri görülmektedir. Bunda öğretmenlerimize büyük sorumluluk düşmektedir.

Aynı şekilde PIRLS( Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) ne Türkiye katılmaktadır. Bu proje ile ilköğretim öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisi kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin, okulun fiziki şartları yani öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerisi kazanmalarında ailelerin- çevrenin katkısı gibi konular uluslararası ölçüm araçları olan testlerle ve anketlerle ortaya konulmaktadır. Bu projeye katılan ülkelerin verileri ile ülkemizin verileri karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılmaktadır. 2001 yılında PIRLS( Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) kapsamında yapılan sınav sonuçlarına göre ise Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28.

sırada yer almıştır. Türkiye'nin puanı uluslar arası ortalamanın oldukça altında olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da ilköğretimdeki öğrencilerimizin okuma becerileri noktasında yeterli düzeyde olmadıklarını ve dünya ülkeleri arasında geri sıralarda kaldığını göstermektedir. Bu durum ile ilgili olarak bir internet sitesinde yer alan haberde de şu ifadeler yer almaktadır:

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu'nun (IEA), Uluslar arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS, 2001) çerçevesinde de, 35 ülkede, ilköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya Türkiye'de 62 ilden, 154 ilköğretim okulundan toplam 5 bin 390 öğrenci katılmıştır ve araştırma sonucunda Türk öğrencilerin okuma becerilerinin uluslararası standartların altında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlıklarına yönelik yapılan anketlerden elde edilen PIRLS sonuçları ortalaması 500 iken, Türkiye ortalaması 449'dur. (Türk öğrencilerin okuma becerileri düşük, 11 Ağustos 2003, <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/228277.asp>)

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu (2006) tarafından 8 Eylül Temel Okur-yazarlık Günü nedeniyle, "Niçin okumuyoruz?" ve "Okuyan bir toplum haline nasıl gelebiliriz?" sorularını merkeze alarak bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda,

Türkiye'de düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının binde bir olduğu, ilköğretim 6.sınıftan sonra merkezi sınavlara hazırlık nedeniyle okuma ilgisinin zayıfladığı, gençlerin % 70'inin hiç okumadığı, yetişkin nüfusun % 95'inin yalnızca televizyon seyrettiği, % 5'inin ise televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okuduğu, öğretmenlerin % 63'ünün bazen kitap okuduğu ve Türkiye'de okuryazarlığın gelişmeye katkısının çok sınırlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Dökmen (1994)' in, ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerilerini, okuma ilgilerini, kütüphane ve okuma alışkanlıklarını belirlemek ve bazı demografik faktörlerle karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hazırlanan "Okuma Becerisi Testi", okuma hızı ve anlama düzeyini belirlemek için kullanılmıştır. Bu belirleme sonucunda, lise ve üniversite öğrencilerinin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeyleri düşük çıkmıştır. Araştırmada, lise öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 136,4 kelime; üniversite öğrencilerinin okuma hızı ortalaması dakikada 145,4 kelime olarak belirlenmiştir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre okuma hızı ve anlama düzeyleri bakımından daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Gedizli (2006) de Türkiye' deki okuryazarlık oranı ile gelişmişlik düzeyi arasındaki tezatlığı şu ifadelerle açıklamaktadır:

Türkiye'de çocuk ve gençlerin eğitim hayatlarında okuma ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmedikleri fikri en çok iddia edilen tezlerden biridir. Bugün Türkiye'deki okuryazarlık oranı %85'in üzerindedir. Ancak bu kadar yüksek okuryazarlık oranı ile ülkemizin gelişmişliği birbirine uymamaktadır. Bunun en önemli nedeni okuryazar olan herkesin okuyup yazmamasıdır. Yani her okur, okuryazardır;

ama her okuyazar, okur değildir. Okuma eğitiminde asıl hedef, bireylerin temel okuma yazma becerilerini aktif hale getirmeleri ve tüm yaşamları boyunca etkin bir şekilde kullanmalarınıdır. Çünkü günümüzde sadece basit düzeyde okuyup yazmak gelişmiş toplumlarca okuyazarlık düzeyi olarak yeterli görülmemektedir. Okuma alışkanlığı kazanmak ve okumayı işlevsel kılmak ön plana çıkmakta; okuduğunu anlayan, anladıklarını günlük hayatta etkili bir şekilde kullanabilen, okuduklarını eleştirebilen okuyucuların yetiştirilmesi önemsenmektedir.

Çiftçi (2006) de diğer ülkelerle de kıyaslayarak dil öğretimindeki en önemli sorunu şu ifadelerle ortaya koymaktadır:

Türkiye’de ise ana dili öğretimindeki en önemli sorun, bireylerin çoğunun okuyazar olduğu halde, okuma-yazma alışkanlığı geliştirmedeki başarısızlıktır. Türkiye’deki bu durum göz önüne alındığında işlevsel anlamda okuyazarlığın yaygınlaştırılmasına her zamankinden daha çok ihtiyaç vardır. Çünkü temel okuma-yazma becerisi sürekli işletilirse, geliştirilirse bir anlam kazanır. Bu yüzden bireyin temel okuyazarlığı işlevsel hale getirilmeli, okuma bir alışkanlığa dönüştürülmelidir. Bütün gelişmiş ülkeler de okuma eğitim ve öğretimini buna göre düzenlemektedir.

Bu anlamda okuma becerisi de önemli bir dil becerisi olarak öğretim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır.

Tüm ilköğretim okullarının altıncı sınıflarında, 2006 yılında uygulanan TDÖP’ de de öğrenmenin sürekli olarak meydana çıkarak hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesinde, okumaktan zevk almanın ve okuma alışkanlığı kazanmanın önemli bir amaç olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca programda okuma becerisi ile öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri ve okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. Bununla birlikte Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin programlarında da okuma, anlama ve yorumlamaya yönelik kazanımlar bulunur.

#### **2.1.2.1.5.10. İlgili Çalışmalar**

Çalıştığımız konuyla ilgili olarak yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri ile bu konudaki diğer çalışmaları aşağıda bölüm bölüm açıklanmıştır.

##### **2.1.2.1.5.10.1. Doktora Çalışmaları**

Araştırdığımız konuyla ilgili lisede yapılan bir doktora çalışması bulunmamaktadır. Yine bu konuyla ilgili ilkökula, ortaokula, Türkçe Bölümü öğrencilerine ve PIRLS testinin incelenmesine yönelik 7 tane doktora çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmalardan beş tanesi ilkökul ve ortaokuldaki öğrencilere uygulanmış ve dil yapılarının, etkin öğrenmenin, okuma becerilerinin, yapılandırıcı yaklaşımın okumaya etkileri incelenmiş olup birinde ise



7. sınıflarda okuma becerisinin sözcük ve kavram gelişimine etkisi araştırılmıştır. Diğer tezlerde ise; Türkçe Bölümü öğrencilerine İngilizce okuma becerilerinde derinlemesine düşünme stratejisinin uygulanması ve Amerika ile Türkiye'yi karşılaştırarak PIRLS testinin psikometrik incelenmesi yapılmıştır.

Okur (2007) "Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi" adlı doktora tezinde, okuma becerisinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimindeki etkisini, Türkçe kaynaklara dayalı uygulamalarla belirlemeyi amaçlamıştır. Okuma materyali olarak da *100 Temel Eser* seçmiştir. Okur' a göre bu eserlerin seçimi çalışmanın başka bir amacını yansıtmaktadır; böylece tavsiye edilen eserlerin sözcük hazinesi ve kavram gelişiminde ne derece etkili olduğunu da tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu etkinin derecesini görebilmek için uzman görüşleri doğrultusunda *100 Temel Eserden* üç yerli roman seçmiş bunların içinden, yine uzman görüşleri doğrultusunda, üç yüz sözcük ve sözcük grubu (deyim, birleşik fiiller vs.) tespit etmiştir. Tespit edilen bu sözcük ve sözcük gruplarını da farklı testlerle öğrenciler üzerinde uygulamıştır. Araştırmasını İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki bir devlet okulunda yapmıştır. Bu okulda rastgele seçtiği iki yedinci sınıftan birini deney grubu diğerini de kontrol grubunu olarak belirlemiştir. Her iki grupta da 39'ar öğrenciden toplam 78 öğrenci mevcut olup "ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli" kullanmıştır. Araştırmanın beş aylık uygulama süresince deney grubu belli bir plan çerçevesinde seçilen kitapları okurken kontrol grubu üzerinde her hangi bir işlem yapmamıştır. Her iki grubun bireylerini yakından tanımak ve gruplar arasındaki eşitliği/farklılığı tespit etmek için öncelikle "öğrenci tanıma anketi" uygulanmış; deney grubunun her kitabı okumasından önce ve sonra her iki gruba da aynı ön test ve son testler aynı yöntemle sormuştur. Ayrıca üç kitabın deney grubu tarafından okunmasından sonra üç kitaptan bazı sözcük ve sözcük gruplarını kapsayan genel bir test uygulamış. Testlerin sonucunda farklı sonuçlara varmıştır.

- a) Okuma etkinliği sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilemektedir.
- b) İlköğretim okullarında okuma olgusu henüz yerleşmemiş ve okuma alışkanlığını kazandıracak bir proje bulunmamaktadır.
- c) MEB tarafından tavsiye amaçlı oluşturulan kitap listesi sadece okumayı gözetirken bu kitaplarda çocukların sözcük ve kavram gelişimini geliştirecek bir haricî sistem düşünülmemiştir.
- d) Öğrencilerde, sözlük kullanma ve sözlükten faydalanma bilinci henüz yerleşmemiştir. İlköğretim okulları için hazırlanan sözlüklerde birlik sağlanamamış ve sözlüklerin öğrencinin ihtiyacını karşılayamayacak içerik ve biçimde olduğu gözlenmiştir.

Güneyli (2007) "Etkin Öğrenme Yaklaşımının Ana Dili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkileri" adlı doktora tezinde, anadili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının etkililiği üzerinde durmuştur. Anadili eğitiminde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin etkin olmaları çok önemsemiş. Geleneksel yaklaşımın benimsenmesi sonucunda ise öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğünü gözlemlemiştir. Araştırmayı, 2005-2006 öğretim yılının ikinci yarısında on dört haftalık bir dönem boyunca KKTC'de Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu'nun 5. sınıf düzeyindeki Öğrenciler üzerinde uygulamıştır. Araştırmasında Güneyli "öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni" kullanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri ve tutumları değerlendirmiştir. Deney grubunda etkin öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşıma devam etmiştir. Veriler "Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Testi", "Türkçe Yazılı Anlatım Beceri Testi", "Türkçe Okuduğunu Anlama Becerisi Tutum Ölçeği", "Türkçe Yazılı Anlatım Becerisi Tutum Ölçeği" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" ile elde etmiştir. Bu ölçeklerden elde edilen sonuçlara ve tutum ölçeklerinin işaret ettiği bulgular birbirini desteklemiştir. Etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun akademik başarı düzeyi artmış ve öğrencilerin olumlu tutumlar sergilediği gözlemlemiştir. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunda da öğrencilerin son testlerde aldıkları puanlar artmıştır ancak deney grubu ile karşılaştırıldığı zaman sözü edilen puan artışları pek de anlamlı olmamıştır. Araştırmasının sonucunda Güneyli etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiş. Anadili eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınabileceği ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında bu çalışmada hazırlanan eğitim durumlarındaki etkinliklere benzer uygulamalar gerçekleştirilebileceğini ortaya koymuştur.

Tazebay (1993) "İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" adlı doktora tezinde, ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmayı, Ankara'da Halide Edip, Ulubatlı Hasan, Ali Ersoy İlkokulu üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrenciler arasından seçkisiz olarak alınan 192 öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirmiş, bu araçlarla ulaşılan veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda birçok farklı sonuçlara varmıştır.

Öğretmen (2006) “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği” adlı doktora tezinde, ülkemizin 2001 yılında katıldığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında uygulanan okuma parçalarına ait testlerin psikometrik özellikleri Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneklemi bağlamında karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın birinci aşamasında, PIRLS okuma parçalarına ait testlerin ölçtüğü varsayılan psikolojik yapıların kültürlere göre eş değer olup olmadığı çok örneklemlili doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılarak incelemiştir. İkinci aşamada ise, test maddelerinin kültürlere göre değişen madde fonksiyonu içerip içermediğini araştırmıştır. Bu amaçla, Madde Tepki Kuramı çerçevesinde parametre karşılaştırma ve olabilirlik oram testi model karşılaştırma yöntemleri ile değişen madde fonksiyonu analizleri yapmıştır. Çok örneklemlili doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda test maddelerinin ölçtüğü varsayılan kavrama süreçlerine ait faktör yüklerine ve hata varyanslarına ait değerlerin kaynak kültürden elde edilen ölçmeleri ile hedef kültürden elde edilen ölçmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu testlerin yapılarının kültürler arasında ölçme eşdeğerliğine sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Parametre karşılaştırma ve olabilirlik oram testi model karşılaştırma yöntemleri ile yapılan değişen madde fonksiyonu analizleri sonucunda her iki yöneme göre de PIRLS testlerine ait maddelerin çoğunun kültürler arası karşılaştırmada değişen madde fonksiyonu içerdiğini ortaya çıkarmıştır.

Sidekli (2010) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)” adlı doktora tezinde fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceği ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “Eylem araştırması” ile desenlemiştir. Araştırmasını, Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ulubatlı Hasan İlköğretim Okulu 5. sınıftan seçilen sekiz öğrenciyle (3 kız ve 5 erkek) yürütmüştür. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 4 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de hikâye edici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz etmiştir. Öğrencilerin birinci testte hatasız okuma düzeyleri “yetersiz (endişe) düzeyde” iken dördüncü testte “bağımsız düzeye” yükseldiğini saptamıştır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ile bu hataları yapma sıklığının azaldığını görmüştür. Okuduğunu anlamada ise öğrenciler birinci testte “yetersiz (endişe) düzeyde” iken dördüncü testte “öğretilbilir düzeye” yükseldikleri görmüştür. Araştırmasının sonuçlarına göre, öğrencilere uygulanan “yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin

güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu bulmuştur.

Kurt (2002) "İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması" adlı doktora tezinde, Üniversitelerimizin Eğitim Fakülteleri bünyesinde bulunan Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeylerini tespitte çalışmış. Araştırma sırasında, ilk ve ortaöğretimi bitirmiş öğrencilerde görülen dil yetersizliklerinin benzerleriyle karşılaştırmıştır. Bu araştırma neticesinde ise, öğretmen adaylarında var olan dil yetersizliklerinin giderilmesi için Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde uygulanan eğitim programının yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretmenlerinin nitelikli olarak yetişmesi, nitelikli öğretmenlerin hızla yurt çapında eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlamasıyla birlikte, okullardaki Türkçe eğitim ve öğretiminin iyiye, çok daha iyiye gideceği görüşünü paylaşmıştır.

Onan (2005) "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü" adlı doktora tezinde, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ortaokul Türkçe öğretimi çerçevesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Türkçenin fonetik, semantik, morfolojik ve sentaktik yapısında, anlama becerilerini geliştirmede etkili olabilecek hususların kazanımlara ne ölçüde yansıdığını tespit etmeye çalışmış. Çalışmanın sonunda ise, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların, dil bilgisi öğretimi ve Türkçe dil yapılarından yola çıkarak geliştirilmesine ve ilerletilmesine yönelik farklı önerilere yer vermiştir.

Alanla ilgili doktora çalışmalarını şu şekilde özetleyebiliriz: İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan tezler, okuma becerisinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimindeki etkisini; etkin öğrenme yaklaşımının ana dili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisini bulmayı; ilkokul üçüncü, dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini araştırmayı; fiziksel ve zihinsel problemi olmadığı halde sesli okuma ve anlama güçlüğü bulunan ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yapılandırıcı yaklaşım etkinlikleriyle nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı; Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi

yapılarındaki dil özelliklerinin, ortaokul Türkçe öğretimi çerçevesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu tezler sonucunda okuma etkinliği sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilediği; etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğu; öğrencilere uygulanan “yapılandırıcı okuma ve anlama etkinlikleri” nin sesli okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin güçlüklerinin iyileşmesinde, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yine üniversite öğrencilerine uygulanan tezde Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin okuma ve yazma becerileri ile genel kültür düzeylerini tespiti çalışılmış ve öğretmen adaylarında var olan dil yetersizliklerinin giderilmesi için Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde uygulanan eğitim programının yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bir tezde de ülkemizin 2001 yılında katıldığı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) kapsamında uygulanan okuma parçalarına ait testlerin psikometrik özellikleri Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye örneklemi bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu tezde çok örneklemlili doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda test maddelerinin ölçtüğü varsayılan kavrama süreçlerine ait faktör yüklerine ve hata varyanslarına ait değerlerin kaynak kültürden elde edilen ölçmeleri ile hedef kültürden elde edilen ölçmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu testlerin yapılarının kültürler arasında ölçme eşdeğerliğine sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

#### **2.1.2.1.5.10.2. Yüksek Lisans Çalışmaları**

Bu çalışmayla ilgili 15 tane yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Bunlardan 5' i ilkök ve ortaokul öğrencileri üzerinde 3' ü lise öğrencilerine, 3' ü üniversitenin hazırlık sınıfında okuyan öğrencilere, 3' ü ilköğretim öğretmenleri ile Yabancı Diller Yüksekokulunun Temel Yabancı Diller Bölümünde çalışan öğretmenlere ve birisi ise Yabancı Diller Yüksekokulu öğretmenleri ve öğrencilerine uygulanmıştır.

Arzu (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilkök ve ortaokul 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanın ürettiği seslere duygu boyutunu kazandıran vurgu, ton, durak gibi dilin parçalar üstü birimlerini, sesli okuma esnasında yeterince yansıtıp yansıtamadıklarını tespit etmeyi ve tespit edilen okuma hatalarının giderilmesi konusunda önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırma Muğla il sınırları içinde, merkeze bağlı dokuz ilkök ve ortaokul 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıfında öğrenim gören Türkçe ve sınıf öğretmenleri

tarafından, okuma becerisini kazanmış olarak belirlenen 42 erkek ve 108 kız öğrenciden oluşan toplam 150 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Arzu, araştırma sonucunda, öğrencilerin, metnin diyalog kısımlarında parosodik unsurları farklı kullandıklarını, kelime-anlam, öbek-anlam ilişkilerini algılayamadıklarını, cümle unsurlarının sınırlarını çizemediklerinden, genel olarak durakları ve vurguları yanlış yerlerde yaptıklarını gözlemlemiştir. Aynı zamanda Arzu bu tezinde Öğrencilerin, dilin parçalar üstü birimlerinden zaman boyutuyla ilgili duraklarda en fazla hatayı virgül konulması tercihe bağlı, ancak metinde konulmamış olan, virgülden daha kısa çeyrek nefes durulmasını gerektiren yerlerde ve en az hatayı ise noktanın kullanıldığı tam nefes durulmasını gerektiren yerlerde yaptıklarını tespit etmiştir.

Özkan (2004) “Okuma Metinlerini Öğrencilerin Seçip Hazırlanmasının Okuma Becerileri Edinimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, İngilizce orta düzeyinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin okuma metinlerini kendilerinin seçmelerinin okuma becerilerinin gelişimine etkisi araştırmayı amaçlamıştır. Öğrencilerin metin seçmeleri dışında metinlere soru hazırlamalarının da okuma becerilerine katkısı metin seçiminin etkisini desteklemesi açısından dikkate almıştır. Araştırmasını, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Hazırlık sınıfları arasında iki orta (intermediate) düzey sınıf ile yürütmüştür. Her iki sınıf da 30 kişidir ve araştırmaya toplam 60 öğrenci katılmıştır. Araştırmasının sonucuna göre; öğrencilerin okumak istedikleri metinleri kendilerinin seçmelerinin onların güdülenmelerini arttırarak okuma becerilerine olumlu katkısı olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin metinlere soru hazırlamalarının da okuma soru türleri öğretimi yapılan deney grubunun okuma başarılarına, bir anlamda okuma becerilerine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varmıştır.

Kuru (2008) “İlköğretim Beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’ nda Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin, Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’ nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, ortaokul beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi ve bu görüşler doğrultusunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan ortaokulları sosyo-ekonomik düzeylerine (alt, orta, üst) göre sınıflandırılmış ve oransız kümeleme yöntemi ile bu okullar arasından 47 ortaokulu seçmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini ise seçilen 47 ilköğretim okulunda görev yapan tüm beşinci sınıf öğretmenleri (150 öğretmen) oluşturmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu

becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi artırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerini geliştirdiğini, çevrede görülen görselleri sorgulama, eleştirme ve yorumlama becerisi kazandırdığını düşünmektedir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinlikler sırasında öğretmenler, öğrenciler arasında bulunan sosyo ekonomik farklılıklar nedeniyle en çok ölçme değerlendirme ve araç-gereç temini çalışmalarında güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmediklerini ancak bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğunu ifade etmişler ve bu becerilere yönelik bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Ünal (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma, 14 ortaokuldaki 1012 öğrenci üzerinde gözlemlenmiştir. Ünal yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu tespit etmiş. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Güler (2007) “İngilizce Öğretmenlerinin Okuma Becerileri Öğretimine İlişkin İnanışları” adlı yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin okuma becerileri dersinin öğretimine ilişkin inanışlarını ortaya çıkarmayı ve okuma becerileri öğretimindeki deneyimlerine göre inanışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Temel Yabancı Diller Bölümünde çalışan 95 İngilizce öğretmeni üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır. Güler çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin sesli okuma, akıcı okuma, okuma becerileri dersinde anadil kullanımı ve dilbilgisi kurallarının öğretimi ile sınıf dışında okuma konularında farklı inanışlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Güler yine bu çalışma sonucunda okuma becerileri öğretimindeki deneyimin öğretmenlerin inanışlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna varmıştır.

Aktimur (2007) “İletişimci Yaklaşımında Konuşma Ve Okuma Becerileri: İletişimci Yaklaşım ile Konuşma Ve Okuma Becerilerinin Birleştirilerek Genç Öğrenciler İçin İkili Etkinlik Ve Grup Etkinlikleriyle Pekiştirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, konuşma ve okuma becerilerinin zor öğrenildiği ve ayrı ayrı öğretilmeye çalışılması durumunda, öğrencileri başarısızlığa daha da çok ittiği görüşünden yola çıkılarak bahsi geçen iki becerinin birleştirilip ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirildiğinde başarının artacağını kanıtlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmayı Aktimur, Ankara ili Mamak İlçesi Ticaret Odası İlköğretim Okulu altıncı sınıflarından 52 öğrenciye etkinlikler ve testler uygulamıştır. Öğrencileri deney grubu ve kontrol grubu olarak, aldıkları eğitim, yaş grubu, uygulanan müfredat ve okudukları kitaplar açısından eşit 26 şar kişilik gruplar oluşturmuştur. Bu 2 gruba uyguladığı test sonucunda ortaya çıkan değerler bu iki becerinin birleştirilerek öğretildiğinde öğrencilerin başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Ayrıca bu etkinliklerin ikili etkinlik ya da grup etkinlikleriyle uygulandığında öğrenci katılımının ve motivasyonun arttığı gözlemlemiştir. Bu çalışması ile Aktimur, konuşma ve okuma becerilerinin birleştirilerek ikili etkinlik ve ya grup etkinlikleriyle pekiştirildiğinde öğrencilerin hedefe daha çabuk ulaştığını ve başarılarının arttığını büyük ölçüde kanıtlamıştır.

Altunkaya (2008) “Ortaöğretimde Çoklu Zeka Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle Okuma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde, lisede çoklu zeka kuramı desteğiyle İngilizce Öğretim Yönteminin okuma becerisini nasıl etkilediğini bir Anadolu lisesi üzerinde betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı, Hatay iline bağlı Milli Eğitim Bakanlığı İskenderun Anadolu Lisesi’nde 2,5 ay boyunca gerçekleştirmiştir. Araştırmasında kontrol grubunda 29 öğrenci ve deney grubunda 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmasının sonunda Altunkaya çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemler kullanılarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun İngilizce okuma becerileri arasında uygulama sonucunda anlamlı bir fark olduğu, çoklu zekâyâ dayalı öğretimin geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Kaynar (2007) “Ortaöğretim Çocuklarının Okuma Alışkanlıkları ve İletişim Becerileri” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerini etkileyen kriterleri de ortaya koymuştur. İstanbul Anadolu yakası Ümraniye ilçesi öğrencileri amaçlı örnekleme metodu ile seçilen Mevlana Lisesi öğrencileri üzerinde



okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerinin ve bunları etkileyen kriterlerin neler olduğunu araştırmıştır.

Kuşçu (2010) “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin, Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü” adlı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin, dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenin rolünü tespit etmeyi amaçlamıştır. Kuşçu’ya göre ‘Öğretmen kuzey yıldızı gibidir, öğrencinin nereye gideceğini söylemez, fakat yolunu bulmasına yardımcı olur.’ diye düşünmekte ve bunun yapılandırmacı temelde önemli olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin rollerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma İstanbul ili Anadolu yakası Çekmeköy ilçesinde görev yapan 53 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için toplanan verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz etmiştir. Araştırmasının sonucunda Kuşçu ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermediğini gözlemlemiştir.

Erdoğan (2009) “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının çalışma grubunu Ankara ilinde iki ilkokulda okuyan 69’u erkek ve 57’si kız olmak üzere toplam 126 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada, dönem başında öğrencilerin sahip oldukları temel okuma-yazma becerileri ile fonolojik farkındalık becerileri ölçmüştür. Ardından okuma-yazma öğretimine Ses Temelli Cümle Yöntemi ile başlamıştır. Birinci dönem ortasında, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ölçmüştür. Araştırmasının sonucunda ise şu bulgulara rastlamıştır. Fonolojik farkındalık becerisi, birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma başarılarında ve birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli rol oynadığını ancak birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma başarılarında, okuduğunu anlama becerisi üzerinde ,birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli rol oynamadığını gözlemlemiştir.

Taşer (2007) “Dbe.off-line.readings 2 Adlı Kitabın Etkililik Açısından Değerlendirilmesi ve Orta Düzeydeki ODTÜ Öğrencilerine Tavsiye Edilen Okuma Becerilerine İlişkin Yardımcı Okuma Malzemeleri” adlı yüksek lisans tezinde Dbe.off-line.readings 2 isimli ders kitabındaki okuma parçalarını okuma becerisinin etkili öğretimi açısından irdelemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmayı ODTÜ’nün hazırlık bölümündeki öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anketlerle ölçmeye çalışmıştır.

Birincioğlu (2006) “Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinlikler Üzerine Öğretmen-Öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, okumada üç aşamalı yaklaşım modelini ve önemini açıklamayı; öğretmen ve öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları ve faydasına inandıkları okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikleri belirleyerek öğretmenler ile öğrenciler arasındaki tutum ve görüş farklılıklarını tespit etmek; okuma derslerinde başarıyı arttırmak için öğretmenlere önerilerde bulunarak örnek etkinlik ve ders planları vermeye çalışmıştır. Birincioğlu aynı zamanda bu çalışma ile okuma derslerinde öğretmen ve öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları ve faydalı olduğuna inandıkları okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikleri saptamış; öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farkı ortaya çıkarmış, okuma derslerinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili önerilerde bulunmuş ve örnek ders planı ve etkinlikler vermiştir. Hacettepe ve Ankara üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapmıştır.

Gül (2008) “Boş Zaman Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama ve Okumaya Yönelik Tutular Üzerindeki Etkinlikler” adlı tezinde, Yabancı dil hazırlık öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklığına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmalı olarak incelemeyi ve çeşitli boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini tanımlamaya çalışmıştır. Çalışmasında, öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumlarını ve okuduğunu anlama başarılarını betimlemeyi amaçladığından araştırması betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programına devam eden orta düzey lisans öğrencileri arasından oranlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme seçilen öğrenci sayısı 306’dır. Verilere ulaşmak için farklı testler kullanmıştır. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, devam edecekleri fakülte türlerine ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı

farklılık göstermediği saptamıştır. Diğer yandan, sıklıkla kitap okuduğunu, sanatsal etkinliklerle ilgilendiğini, internette İngilizce sitelerden yararlandığını, interneti İngilizce okumayı geliştirmek amaçlı kullandığını ve orijinal seslendirmeli ve altyazısız yabancı filmleri, İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını tercih ettiğini belirten öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları diğerlerinden daha yüksek bulmuştur. Bunun yanında, sıklıkla gazete okuduğunu, bilimsel bir dergiyi takip ettiğini, Türkçe seslendirmeli yabancı filmleri tercih ettiğini ve üniversite veya üniversite dışında düzenlenen bilimsel toplantı, seminer, panel ve konferans gibi etkinliklere katıldığını belirten öğrencilerin İngilizce okuduğunu anlama başarıları diğerlerinden daha düşük bulmuştur. Son olarak, kahvehaneye gitmediğini belirten öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik tutumlarının hem de okuduğunu anlama başarılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Uğurlu (2007) "Suggested Activities for Teaching Reading Considering Learners" adlı yüksek lisans tezinde, dokuzuncu sınıflarda okuma becerilerinin geliştirmesinde öğretmenin, öğrencilerin bilişsel özelliklerini dikkate alarak bu doğrultuda öğretim etkinlikleri gerçekleştirdiğinde yapılan öğretimin ne kadar etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. On haftalık öğretim etkinliği boyunca, on farklı okuma metni deney grubu (9/B) ile bilişsel yöntem kullanılarak, kontrol grubuyla (9/F) ise geleneksel yöntemler kullanılarak çalışmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi seviyelerini ölçmek için araştırmanın başında ve sonunda farklı etkinlikler uygulamıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları araştırmanın başında gruplar arasında belirgin bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan, grupların son-test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu gözlemlemiştir. Çıkan sonuçlara göre, Havza Lisesi dokuzuncu sınıf öğrencilerinde bilişsel eğilimler dikkate alınarak yapılan okuma becerisi öğretme etkinlikleri geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu kanıtlamıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma becerisini öğretirken öğrencilerin bilisel özelliklerine hitap etmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Hanedar (2011) "8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma" adlı yüksek lisans tezinde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerinde tespitler yapmayı amaçlamıştır. Bununla birlikte, ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma becerisini geliştirme adına hazırlanan etkinliklerin işleniş hakkında tespitlerde bulunmayı da amaçlamıştır. Bu araştırmayı, İzmir ilinin Buca ilçesinde, 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ortaokul 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Buca ilçesine ait 10 ortaokulda öğrenim görmekte olan 300 öğrenci oluşturmuş. Bu araştırmanın sonucunda, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen okuma becerisi kazanımlarını gerçekleştirebilme düzeyinin beklenenin altında kaldığını görmüştür. Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik kazanımların öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yeterince yer verilmediği tespit etmiştir. Aynı zamanda bu çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, bir metni anlama ve çözümlene becerisini geliştirmede son derece etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri ile ilgili mevcut durumu belirleyip yapılabilecekler hakkında farklı önerilerde bulunmuştur.

Alanla ilgili yüksek lisans çalışmalarını şu şeklide özetleyebiliriz: İlkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan tezlerde, ilkokul ve ortaokul 3. 4. 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin insanın ürettiği seslere duygu boyutunu kazandıran vurgu, ton, durak gibi dilin parçalar üstü birimlerini, sesli okuma esnasında yeterince yansıtıp yansıtamadıklarını tespit etme ve tespit edilen okuma hatalarının giderilmesi konusunda önerilerde bulunma; ortaokulların 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını araştırıp, ilişkinin derecesini belirleme; konuşma ve okuma becerilerinin zor öğrenildiği ve ayrı ayrı öğretilmeye çalışılması durumunda, öğrencileri başarısızlığa daha da çok ittiği görüşünden yola çıkılarak bahsi geçen iki becerinin birleştirilip ikili etkinlik ve grup etkinlikleriyle pekiştirildiğinde başarının artacağını kanıtlama; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile okuma-yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi belirleme; ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerinde tespitler yapma amaçlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrencilerin, metnin diyalog kısımlarında parosodik unsurları farklı kullandıklarını, kelime-anlam, öbek-anlam ilişkilerini algılayamadıklarını, cümle unsurlarının sınırlarını çizemediklerinden, genel olarak durakları ve vurguları yanlış yerlerde yaptıkları; öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu; konuşma ve okuma becerinin birleştirilerek öğretildiğinde öğrencilerin başarılarının arttığı; Fonolojik farkındalık becerisi, birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma başarılarında ve birinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli rol oynadığını ancak birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında öğrencilerin elde ettikleri okuma başarılarında, okuduğunu anlama becerisi üzerinde, birinci dönem sonunda ve ikinci dönem ortasında

öğrencilerin elde ettikleri yazma başarılarında önemli rol oynamadığı ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen okuma becerisini kazanımlarını gerçekleştirebilme düzeyinin beklenenin altında kaldığı ortaya çıkmıştır.

Lise öğrencilerine yönelik yapılan tezlerde, Lisede çoklu zeka kuramı desteğiyle İngilizce Öğretim Yönteminin okuma becerisine katkısını bir Anadolu lisesi üzerinde betimleme; lise öğrencilerin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerini ölçme ve dokuzuncu sınıflarda okuma becerilerinin geliştirmesinde öğretmenin, öğrencilerin bilişsel özelliklerini dikkate alarak bu doğrultuda öğretim etkinlikleri gerçekleştirdiğinde yapılan öğretimin ne kadar etkili olduğunu araştırma amaçlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, çoklu zekâ kuramına uygun öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemler kullanılarak öğretimin yapıldığı kontrol grubunun İngilizce okuma becerileri arasında uygulama sonucunda anlamlı bir fark olduğu, çoklu zekâyâ dayalı öğretimin geleneksel yöntemlerle yapılan öğretime göre daha etkili olduğu; ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı; dokuzuncu sınıf öğrencilerinde bilişsel eğilimler dikkate alınarak yapılan okuma becerisi öğretme etkinlikleri geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Üniversite hazırlık sınıfında okuyan öğrencilere yönelik yapılan tezlerle, İngilizce orta düzeyinde eğitim gören üniversite öğrencilerinin okuma metinlerini kendilerinin seçmelerinin okuma becerilerinin gelişimine etkisini bulma; db.e.off-line.readings2 isimli ders kitabındaki okuma parçalarını okuma becerisinin etkili öğretimi açısından irdeleme; Yabancı dil hazırlık öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklığına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmalı olarak inceleme ve çeşitli boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini tanımlama amaçlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, öğrencilerin okumak istedikleri metinleri kendilerinin seçmelerinin onların güdülenmelerini arttırarak okuma becerilerine olumlu katkısı olduğu; öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, devam edecekleri fakülte türlerine ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlere yönelik yapılan tezlerde, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi; İngilizce öğretmenlerinin okuma becerileri dersinin öğretimine ilişkin inanışlarını ortaya çıkarma; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin, dinleme,

konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmeninin rolünü tespit etme amaçlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, öğretmenler kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmedikleri ancak bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğu ve bu becerilerin öğrencilerin kişisel gelişimlerine olumlu yönde etki yaptığı; öğretmenlerin sesli okuma, akıcı okuma, okuma becerileri dersinde anadil kullanımı ve dilbilgisi kurallarının öğretimi ile sınıf dışında okuma konularında farklı inanışlara sahip oldukları; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolü; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Üniversite hazırlık sınıfı öğretmenlerine ve öğrencilerine yönelik tezde ise okumada üç aşamalı yaklaşım modelini ve önemini açıklamayı; öğretmen ve öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları ve faydasına inandıkları okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikleri belirleyerek öğretmenler ile öğrenciler arasındaki tutum ve görüş farklılıklarını tespit etmek; okuma derslerinde başarıyı arttırmak için öğretmenlere önerilerde bulunarak örnek etkinlik ve ders planları verme amaçlanmıştır. Bu tez sonucunda okuma derslerinde öğretmen ve öğrencilerin yapmaktan hoşlandıkları ve faydalı olduğuna inandıkları okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası etkinlikleri saptamış; öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki farkı ortaya çıkarmış, okuma derslerinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili önerilerde bulunmuştur.

Bu tezlerde metinleri öğrencilerin kendisinin seçmesinin, iletişimci yaklaşımın, boş zaman etkinliklerinin, çoklu zeka kuramı destekli İngilizce öğretim yönteminin ve öğrencilerin bilişsel özelliklerini göz önüne alarak öğretim yapmanın okuma becerilerine ve okuduğunu anlamaya etkileri incelenmiştir. 4 tanesi ise farklı konularda öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Bunlar hazırlık sınıflarında 3 aşamalı yaklaşım hakkında öğretmen-öğrenci görüşleri, okuma ve yazma becerilerinde yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretmenlerinin görüşleri, okuma becerileri öğretimine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, 5.sınıf Türkçe ders programında yer alan görsel okuma becerilerinin öğretmen görüşleri ile incelenmesi gibi konulardır. 2 tanesi ortaöğretim ve 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemeye yöneliktir. Bu tezlerin diğerleri ise; hazırlık sınıflarında okutulan dbe-off-line reading 2 adlı kitabın incelenmesi, ilköğretim çocukları arasında okuma becerilerinin ölçüm ve değerlendirilmesi, 1. sınıf öğrencilerinin

fonolojik farkındalık ile okuma yazma arasındaki ilişki, 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma- okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumların incelenmesidir.

### **2.1.2.1.5.10.3. Diğer Çalışmalar**

TÜBAV bilim dergisinin 2009 yılındaki 3.sayısında Geçgel ve Burgul'un yaptığı "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgili Alanları" adlı araştırmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin okuma ilgi alanları ile okuma ilgi alanlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel veri analizine dayalı araştırma sorularını incelemeye yönelik yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin demografik bilgilerini ve okuma ilgi alanlarını belirlemeye yönelik Okuma İlgili Alanını Belirleme Anketi kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kitap okuma sıklıkları, kitap okuma nedenleri, kitap sayıları ve okumaya zaman ayıramama nedenlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya göre, öğrencilerin okumayı tercih ettikleri edebî türler, konular, kitap seçimlerini etkileyen faktörler, düzenli olarak gazete takip etme durumları, takip ettikleri gazeteler ve okumaya zaman ayırma durumlarının cinsiyet ve sınıflarına göre dağılımlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat Arıcı tarafından yapılan 'Okumayı Nasıl Sevdiler' adlı gençlerle yapılan mülakatlarda, okumayı seven öğrencilerin okuma alışkanlığı konusundaki görüşlerine başvurularak bu sevgiyi nasıl kazandıkları, buna etki eden unsurlar, aile bireyleri ve arkadaşlarıyla ilişkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bunun için öncelikle Dumlupınar Üniversitesinde öğrenim gören 125 öğrenciye okuyucu anketi uygulamış ve okumayı seven 9 öğrenci belirlemiştir. Bu öğrencilerle okuma sevgisi üzerine mülakat yapmıştır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin görüşleri ışığında okuma sevgisi üzerine farklı yorumlar yapmıştır.

GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisinin 29. Cildinin 1. sayısında (2009) Başaran ve Ateş tarafından yapılan "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespitini amaçlamışlardır. Araştırmayı Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ortaokullara devam eden toplam 601 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Alan araştırması yönteminin

kullanıldığı araştırmada, veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anket yardımıyla toplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmaların sonucunda kısaca şu sonuçlara varılmıştır. Okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimini arttırdığı gözlemlenmiştir. Geleneksel yaklaşımdan ziyade etkin, yapılandırmacı, iletişimci ve çoklu zekaya dayalı yaklaşımların kullanılarak yapılan okumanın daha etkili olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin okuma becerisini öğretirken öğrencilerin bilisel özelliklerine hitap etmeleri, öğrencilerin okuyacakları metinleri kendilerinin seçmesi de okuma becerilerine olumlu katkısı sağlamıştır.

Ortaokullarındaki öğrencilerde kitap okuma alışkanlıklarının fazla olmadığı ve okullarda okumayı arttırmaya yönelik farklı çalışmalar bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak okuma alışkanlığına sahip olmanın bir metni anlama ve çözümleme becerisini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde uygulanan eğitim programının yeniden gözden geçirilmesinin öğretmen adaylarında var olan dil yetersizliklerinin giderilmesi için önemli olduğu ve öğretmenlere farklı okuma becerilerine yönelik(görsel, eleştirel okuma vb.) bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca öğretmenler, okuma becerileri öğretimindeki deneyimin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanla ilgili çalışmaların bizim çalışmamızla olan benzerlik ve farklılıkları şu şekilde ortaya koyabiliriz: Verilerden elde ettiğimiz sonuçlardan bir tanesi, öğrencilerin büyük bir kısmının “okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yapamadıkları”, “okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanamadıkları ve akıcı bir şekilde okuyamadıkları sonucuna ulaştık. Arzu (2006) ise bizim tezimizi destekler nitelikte benzer sonuçlara ulaşmıştır:



Öğrencilerin, metnin diyalog kısımlarında parosodik unsurları farklı kullandıklarını, kelime-anlam, öbek-anlam ilişkilerini algılayamadıklarını, cümle unsurlarının sınırlarını çizemediklerinden, genel olarak durakları ve vurguları yanlış yerlerde yaptıklarını gözlemlemiştir. Ve en fazla hatayı virgül konulması tercihe bağlı, ancak metinde konulmamış olan, virgülden daha kısa çeyrek nefes durulmasını gerektiren yerlerde ve en az hatayı ise noktanın kullanıldığı tam nefes durulmasını gerektiren yerlerde yaptıklarını tespit etmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir kısmının okuma becerilerindeki yeterlilik durumları noktasında “üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim almadığı”, ancak “farklı yayınlar takip ederek okuma becerilerini geliştirdiği”, “okul dışında okuma becerini geliştirmek için özel zamanlar ayırdığı”, okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ettiği”, “okuma yöntem ve tekniklerini bildiği” ve “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında bilgi verdiği ortaya çıkmıştır. Buna karşın yine öğretmenlerin büyük bir kısmına göre “okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilmediği” ve yine öğretmenlerin büyük bir kısmının “Sq3r yöntemini bilmediği” ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Kurt (2002) da “öğretmen adaylarında var olan dil yetersizliklerinin giderilmesi için Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde uygulanan eğitim programının yeniden gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu” ortaya koymuştur. Türkçe öğretmenlerinin nitelikli olarak yetişmesi, nitelikli öğretmenlerin hızla yurt çapında eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlamasıyla birlikte, okullardaki Türkçe eğitim ve öğretiminin iyiye, çok daha iyiye gideceği görüşünü paylaşılmaktadır. İyi yetiştirilmiş öğretmen iyi bir nesil anlamına gelmektedir. Kuru (2008) ise “öğretmenler kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmediklerini ancak bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğunu ifade etmişler ve bu becerilere yönelik bilgilendirilmelerinin gerekli olduğunu” vurgulamıştır. Kuşçu (2010) ise Türkçe öğretmenleri hakkında şu görüşü gözlemlemiştir:

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazılı anlatım becerilerinin yapılandırıcı yaklaşıma göre geliştirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin rolünün; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet içi eğitim kursuna katılım bakımından anlamlı farklılık göstermediğini gözlemlemiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının 9. sınıfa yeni geldiklerinde “okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin edebildikleri”, “okudukları metni anlamada ve çözümlenmede başarılı oldukları” sonucu ortaya çıkmıştır. Kuru (2008) tezinde ise “öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaktan zevk aldığını, bu becerilerin Türkçe dersine olan ilgiyi artırdığını, bilgilerin kalıcılığını sağladığını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunduğunu” belirtmiştir. Aynı zamanda görsel okuma ve görsel sunu becerileri, öğrencilerin kendine olan güvenini artırmakta, ifade yeteneklerini geliştirmekte, çevrede

görülen görsellere farklı açıdan bakabilmekte sorgulamakta, eleştirmekte ve yorumlama becerisi kazandırmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmına göre “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğu” ve “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yerinin olduğu” ortaya çıkmıştır. Buna karşın yine öğretmenlerin büyük bir kısmına göre “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının, okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermediği” ortaya çıkmıştır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısının olduğu” ortaya çıkmıştır. Hanedar (2011) da “8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik kazanımların öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yeterince yer verilmediğini” tespit etmiştir.

“Öğrencilerin okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdikleri, öğrencilerin “metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarabildikleri”, sonucuna ulaşılmıştır. Okur (2007) da “Okuma etkinliği sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilemektedir.” diyerek çalışmamıza uygun bir sonuca ulaşmıştır.

Öğrencilerin “okul içi ve dışında okuma planlarının olmadığı, düzenli kitap okumadıkları” ve “sürelili yayınları takip etmedikleri” ve “okuma alışkanlıklarının olmadığı” ortaya çıkmıştır. İlköğretim okullarında okuma olgusu henüz yerleşmemiş ve okuma alışkanlığını kazandıracak bir proje bulunmamaktadır. Hanedar (2011) tezinde ise “öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, bir metni anlama ve çözümleme becerisini geliştirmede son derece etkili olduğu” sonucuna ulaşmıştır.

## **2.2. Literatür Taramasının Sonucu**

Dil dünyanın birçok yerinde iletişimin esası ve bireylerin meramlarını anlattığı bir araçtır. Dili kullanmanın ise farklı yolları vardır. Bireyler bazen konuşarak, bazen yazarak, bazen ise okuyarak dili kullanırlar. Kullanılan bu farklı yolların hepsi birbirine sıkıca bağlıdır. Bu yolların herhangi birinde oluşabilecek bir hata kendimizi ifade etmemizi zorlaştırır ve doğru iletişim kuramamamıza sebep olur.

Bireylerin çoğu doğru ya da yanlış bir konuşma ve yazma becerisine sahip olurlar. Hayat onlara bu ikisinin zorunlu olduğunu öğretir. Fakat okuma becerisini anne karnından

itibaren verilmeye başlanmasına rağmen bireyler bu beceriyi tam olarak kazanamamaktadır. Okumanın ne kadar gerekli olduğunu anlayamamaktadırlar. Hem gerekliliği anlaşılmayan hem de aile, çevre ve öğretmen faktörlerinden etkilenen okuma ya yanlış ya da eksik okuma becerisi olarak kazanılmaktadır. Bu faktörlerden öğretmen ise kişinin okuma becerisini ve alışkanlığını kazanmasında temel rolü paylaşmaktadır. Okuma ve yazmaya yeni başlayan bir bireyi öğretmen yeteri kadar takip etmez ve onu farklı okuma becerileri ile tanıştırmaz ise birey bu şekilde uzun yıllar okuma becerisini kazanmadan okumayı da erteleyerek bir okuma becerisi kazanacaktır.

Okuma gözle başlayıp zihnin tüm basamaklarında devam eden bir süreçtir. Okuma ile birey zihnindeki tüm bilinmeyenleri açığa çıkarır. Bu bilinmeyenleri bulmaya ve yeni ufuklar açmaya çalışır. Böylece kişi sürece aktif bir şekilde katılarak daha iyi bir öğrenme sağlar. Son yıllarda kullanılan yapılandırmacı yaklaşım ve diğer yaklaşımlar üzerine yapılan çalışmalarda bu gerçeği ispatlar niteliktedir. Öğretmenin aktif olduğu süreçler yerine öğrencilerin aktif olduğu süreçler daha başarılı olmaktadır.

Okuma becerisinin doğru ve tam anlamıyla kazanılmasında öğretmenin iyi yetiştirilmesi de büyük önem arz etmektedir. Lisans yıllarında iyi bir okuma becerisi ile karşı karşıya bırakılan birey, öğrendiği bu beceriyi öğrencilerine aktarmaktadır. Görsel okuma, eleştirel okuma gibi becerileri kazanan öğretmenlerin bunları öğrencilerine aktardıkları ve okuduğunu anlamaya büyük etkisi olduğunu yapılan çalışmalarda ortaya koymuşlardır.

Literatür taramasından edindiğimiz bu bilgiler ışığında anket ve mülakat sorularını hazırlamaya çalıştık. Bireylerin okuma becerisini kazanamamasının temelinde yatan sebepleri bu sorularla ortaya çıkarmaya çalıştık. Öğrencilerin neden okuma beceri ve alışkanlığına sahip olamadıkları, bu beceriyi kazanmada öğretmenin etkisini ve bu çemberin birbiri arasında dönen ilişkisini kavradık. Aslında iyi yetiştirilmiş bir öğretmen iyi bir öğrencinin önemli bir basamağıdır. İyi bir öğrencinin de iyi bir dil becerisi olduğunu gördük. Aynı zamanda öğrencilerin okumaya gereken çabayı sarf etmediği ve zihinlerini yormadıklarını da gördük.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgiler bulunmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bilim çevremizde yer alan gerçekliklere ya da olgulara ulaşmamızı sağlayan, insanoğlunun doğayı anlamlandırma çabası olarak da niteleyeceğimiz bir kavramdır. Bu çaba da bir takım yöntemlerle sonuçlanmaktadır. Bilim matematiksel gerçeklik gibi basit bir yapı olarak da karşımıza çıkmamaktadır. Zaman zaman karmaşık ve çok yönlü bir bakış açısı gerekmektedir. Çepni (2009: 15) "Bilim; matematiksel bir kavram değil karmaşık bir yöntemdir, durağan değil sürekli gelişmektedir ve anlamında belirsizlikler vardır" der. Bilimle belirli bir süreç çerçevesinde bir sonuca ulaşabiliriz. Bu sonucu ortaya çıkan ürün olarak da nitelendirebiliriz. Bilimin süreçle ilgili bölümü karşımıza yöntemi çıkarmaktadır. Sonuca yani ürüne belirli yöntemleri kullanarak ulaşabilmekteyiz. Bilimsel araştırmalar temel ve uygulamalı araştırmalar olmak üzere iki bölümde incelenebilir. Çepni (2009: 62) temel araştırmalarla uygulamalı araştırmaları şu şekilde kıyaslar: "Temel araştırmalar daha çok yeni bilgiler keşfetme, yeni teoriler oluşturmayı veya var olanı değiştirme veya geliştirme gayreti içerisindedirler. Uygulamalı araştırmalar ise, daha çok eğitim-öğretim sürecinde yaşanan problemleri çözmek için yapılan araştırmalardır." der. Karasar (2005: 22)' a göre araştırma şöyle tanımlanmaktadır: "Temelde bir arama, öğrenme, bilinmeyen biliniyor yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca bir aydınlanma sürecidir; mevcut durumdan özlenen duruma geçebilmek için gerekli kararları almada zorunlu olan verileri toplayıp değerlendirmedir."

Eğitimde bilimsel araştırmalar, nicel, nitel ve karma olmak üzere üç araştırma yaklaşımıyla yapılmaktadır. Bu çalışmada nicel veri toplama aracı olan kapalı uçlu anket ve nitel veri toplama aracı olan mülakat kullanıldığı için hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımının beraberce kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır. Ayrıca bu veri toplama araçları sonucu oluşan algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Glaser (Glaser, 1978'ten aktaran: Yıldırım ve Şimşek (2008: 40) da nitel araştırmanın sosyal olguları nasıl incelediğini şu şekilde açıklar:

Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu tanımda kuram oluşturma, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen bir takım sonuçları birbiri ile ilişki içinde açıklayan bir model çalışması anlamına gelmektedir.

Nicel araştırmada ise birçok kişiye birden ulaşılarak bir konu üzerinde gerçeği tespit etmek amaçlanmaktadır. Nitel ve nicel araştırmanın farkları şu şekilde sıralanabilir: Nicel araştırmada gerçeklik nesnel bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır ve gerçeklik bireyin dışında ve bireyden bağımsızdır. Bundan dolayı gerçeklik makinenin çarkları gibi işler. Nitel araştırma ise gerçekliğin ortamdaki ortama farklı sonuçların ortaya çıktığını savunmaktadır. Gerçekliğin kişiler tarafından oluşturulan; bundan dolayı zaman ve kültüre bağlı bir olgu olduğunu varsayar. Nicel araştırmada genel geçer kurallar vardır. Bundan dolayı nicel araştırma genelleme yoluna gider. Buna karşın nitel araştırmalarda olayları veya durumları derinlemesine betimleme vardır. Olaylar ya da durumlar derinlemesine ve en ince ayrıntısına kadar incelenir Bundan sonra nitel araştırmanın temel özelliklerini şu şekilde özetleyebiliriz: Doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz ve nitel veridir.” (Patton 1987’den aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 42)

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olan kapalı uçlu anket ve nitel veri toplama aracı olan mülakat kullanılmıştır. Tüm bu açıklamamalardan sonra kullanmış olduğumuz veri toplama araçları nedeniyle bu çalışma hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı karma araştırma yaklaşımıyla yapılmıştır.

Çepni (2009: 63-64) genel olarak, eğitim araştırmalarındaki yaklaşım ve yöntemleri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

*a) Betimsel Yaklaşım (Descriptive Research)*

Tarama Yöntemi (Survey)

Özel Durum Çalışması Yöntemi (Case Studies)

Gelişimci Araştırma Yöntemi (Developmental Research)

Karşılaştırmalı Araştırma Yöntemi (Comparative Studies)

*b) Yorumlayıcı Araştırmalar (Interpretive Research)*

Etnografik Araştırma Yöntemi (Ethnographic Studies)

Özel Durum Çalışması Yöntemi (Case Studies)

Araştırmacı Öğretmen Yöntemi (Action Research)

Fenomonografik Araştırma Yöntemi

*c) Analitik Araştırmalar (Analytical Research)*

*d) Doküman Analizi Yöntemi*

Tarihsel Araştırmalar Yöntemi (Historical Research Methods)

e) *Deneysel Araştırmalar (Experimental Studies)*

Tam Deneysel Yöntem

Yarı Deneysel Yöntem

Bu araştırmada araştırmanın doğası gereği, betimlemeli araştırmalar kapsamına giren alan taraması ya da survey yöntemi kullanılmıştır. Çepni (2009: 64) betimlemeli araştırmanın özelliklerini ve hangi amaçla yürütüldüğünü şu şekilde açıklar: “Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür.” Bu türde yapılan araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca açıklayarak durumu tespit etmektir.

Çepni (2009: 65) de bu durumu da şu şekilde açıklamaktadır:

Alan taraması kullanılarak yapılan araştırmalarda mevcut durum tüm etmenleriyle birlikte ele alınarak durum açıklanmaya çalışılır. “Alan taraması çalışmaları, mevcut durumu tespit etmek için yürütülen bir araştırma türüdür. Daha çok araştırılmak istenen olayın veya problemin, mevcut durumu nedir ve neredeyiz sorularına cevap aranır.

Bu çalışmada alan taraması yöntemi kullanılarak elde edilen bulgular, istatistiksel tekniklerle belirtilmiş. Daha sonra bu bulguların açıklanması ya da değerlendirilmesi yapılmıştır.

### **3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini, 2011 – 2012 eğitim-öğretim yılında Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin hepsine ulaşıldığı için ayrı olarak araştırmanın örneklem grubu bulunmamaktadır.

Uygulama Yapılan Okullar: Ali Fuat Kadirbeyoğlu Anadolu Lisesi, Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gümüşhane Kanuni Ticaret Meslek Lisesi, Gümüşhane Ticaret Meslek Lisesi, Gümüşhane Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Gümüşhane Sağlık Meslek Lisesi, Gümüşhane Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Gümüşhane Türk Telekom Fen Lisesi, Harşit Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Mareşal Çakmak Anadolu Öğretmen Lisesi.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, çalışmanın amacı ve seçilen yöntemin nitelikleri gereği, veri toplama aracı olarak, öğretmenlere uygulanan anket ve mülakat kullanılmıştır. Hem anket hem de mülakat Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket ve mülakatlar analiz edilerek açıklanarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular tablolar halinde gösterilerek açıklanmıştır. Her soru için yüzde frekansları belirtilmiştir. Mülakat soruları açık uçlu olduğundan bazı ğretmen görüşleri aynen kullanılmış ve yorumlanmıştır.

32 Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenine uygulanan anket, Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. sınıf ğrencilerinin okuma becerileri düzeyleri, yeni gelen bu öğrencilerin bu sınıfta daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeyleri, öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmelerinin önündeki engelleri, Türk Edebiyatı ile Dil- Anlatım ders müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilere okuma becerilerini kazandırmadaki rolleri, öğretmenlerin bu konudaki çalışmaları ve yine öğretmenlerin yeterlilik durumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Anket yukarıdaki konuları ortaya koymak üzere hazırlanmış 49 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada anket, zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak, öğretmenlerin kısa süre içerisinde görüşlerine ulaşabilmek amacıyla tercih edilmiştir.

Araştırmada anket çalışması yapılan 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle 19 soruluk mülakat yapılmıştır. Amaç, ankette araştırılan konuların ve ortaya çıkan verilerin daha derinlemesine incelenmesini sağlamaktır. “Mülakatın asıl amacı, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkında duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır (ÇEPNİ, 2009:143).”

#### 3.3.1. Veri Toplama Araçları

Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenine uygulanan Anket Formu (Ek. 1). Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı ğretmenine uygulanan Mülakat Formu (Ek. 2).

##### 3.3.1.1. Veri Toplama Araçlarının Kapsam Geçerliliği ve Güvenirliliği

Araştırmamızda ölçmek istenen şeyi ortaya kayabilmek ve bulguların araştırılan konuyu yeterli bir şekilde yansıtması anlamına gelen kapsam geçerliliği ile bulguların farklı

zamanlarda aynı veya yakın sonucu vermesi anlamına gelen güvenilirliği sağlamak için şu yol izlenmiştir. Anket ve mülakatta yer alan soruların kapsam geçerliliğini ve güvenilirliğini ortaya koymak için ankette ve mülakatta yer alan sorularla alt problemler teker teker eşleştirilmiştir. Ayrıca başta danışman hocamız olmak üzere uzman görüşlerinden de yararlanılmıştır. Daha sonra veri toplama araçları olan anket ve mülakatın pilot uygulaması Gümüşhane Anadolu Lisesinde görevli olan 5 erkek Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ile yapılmıştır. Pilot uygulama ile çalışılan konuda ankette ve mülakatta yer alan eksiklikler belirlenerek bu eksikliklerin giderilmesi ve sorulan sorularda kapalı ifadelerin bulunup bulunmadığını, anlaşılmayan bir yerin olup olmadığını da ortaya koymak amaçlanmıştır. Pilot uygulamada öğretmenler anket ve mülakat sorularını yeterli görüp eklenecek bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte ankette ve mülakatta yer alan sorular tezde verilen teorik bilgiler çerçevesinde oluşturulmuştur. Ayrıca yine geçerliliği arttırmak için katılımcılara anket ve mülakat birlikte uygulanmıştır.

### **3.3.2. Veri Toplama Süreci**

Bu bölümde veri toplama araçlarının nasıl şekillendiği hakkında anket ayrı ayrı bilgi verilmiştir.

#### **3.3.2.1. Araştırmada Kullanılan Anket Ve Geliştirilmesi**

Anket, kapalı uçlu sorular içeren, 3 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere yönelik sorularla, katılımcı öğretmenlerin genel özellikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Anketin ikinci bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerin derlerine girmiş oldukları 9. Sınıf öğrencilerinin “Okuma Becerileri İle İlgili Görüşler” i yer almaktadır. Bu bölümün A, B, C, D ve E olmak üzere beş alt bölümü bulunmaktadır. A alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Orta öğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleri” yer almaktadır. B alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleri” yer almaktadır. Bu bölüm de yine kendi içinde 4 alt bölüme ayrılmıştır. Bu alt bölümlerde “ Öğrencilerin okuma öncesindeki becerileri”, “ Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri”, “ Öğrencilerin okuma sonrasındaki becerileri” ve “ Öğrencilerin okumaya karşı tutumları” ile ilgili sorular yer almaktadır. C alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri” ile ilgili sorular yer almaktadır. D alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki



rolü hakkındaki görüşleri” ile ilgili sorular yer almaktadır. E alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin ” Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleri” yer almaktadır. İkinci bölümde toplam 49 soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin bu anketteki konularla ilgili belirtmek istedikleri başka noktaları yazabilecekleri bir bölüm yer almaktadır. Anket beşli ölçekle değerlendirilmiştir.

Sorular tezde verilen teorik bilgiler çerçevesinde oluşturulmuştur. Ankette yer alan soruların kapsam geçerliliğini ve güvenilirliğini ortaya koymak için anket sorularıyla alt problemler teker teker eşleştirilmiştir. Daha sonra anketin pilot uygulaması Gümüşhane Anadolu Lisesinde görevli olan 5 bay Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni’ yle yapılmıştır. Pilot uygulama ile çalışılan konuda ankette yer alan eksiklikler belirlenerek bu eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Anket Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine 2011 – 2012 eğitim - öğretim döneminin ikinci yarısının nisan ve mayıs ayları içerisinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

### **3.3.2.2. Araştırmada Kullanılan Mülakat ve Geliştirilmesi**

Araştırmada ankette elde edilen bilgileri derinlemesine analiz etmek, alınan cevapları daha ayrıntılı ve anlamlı hale getirmek, anlaşılamayan noktaları aydınlatmak ve ankette elde edilen bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacı ile yarı yapılandırılmış bir mülakat geliştirilmiştir. Mülakat formu 19 soru ile oluşturulmuştur. Mülakatta; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyleri, yeni gelen bu öğrencilerin bu sınıfta daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeyleri ve öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmelerinin önündeki engelleri bulunmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türk Edebiyatı ile Dil- Anlatım ders müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilere okuma becerilerini kazandırmadaki rolleri, öğretmenlerin bu konudaki çalışmaları ve yine öğretmenlerin yeterlilik durumları öğrenilmeye çalışılmıştır.

Mülakatta yer alan soruların kapsam geçerliliğini ve güvenilirliğini ortaya koymak için mülakatta yer alan sorularla alt problemler teker teker eşleştirilmiştir. Daha sonra mülakatın pilot uygulaması Gümüşhane Anadolu Lisesinde görevli olan 5 bay Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ile yapılmıştır. Pilot uygulama ile çalışılan konuda mülakatta yer alan eksiklikler belirlenerek bu eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Mülakat Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine 2011 – 2012 eğitim - öğretim döneminin ikinci yarısının nisan ve mayıs ayları içerisinde araştırmacı

tarafından uygulanmıştır. Mülakatta sorular katılımcılara sorularak ve katılımcılardan verilen cevaplar araştırmacı tarafından yazıya geçirilerek uygulanmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bölümün bu kısmında araştırmada uygulanan anket ve mülakatın nasıl analiz edildiğine yönelik bilgiler yer almaktadır.

#### **3.4.1. Anketin Analizi**

Araştırmada; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeylerini, yeni gelen bu öğrencilerin bu sınıfta daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeylerini, öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmelerinin önündeki engelleri, Türk Edebiyatı ile Dil- Anlatım ders müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilere okuma becerilerini kazandırmadaki rollerini, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını ve yine öğretmenlerin yeterlilik durumlarını öğrenmek amacıyla kullanılan anket ortaöğretim kurumlarında çalışan 32 Türk Dili Edebiyatı öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma için hazırlanan anket beşli ölçekle değerlendirilmiştir. Ankette sorulan her soru için frekans ve yüzdeler hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular ve tartışma bölümünde bu yüzdeler değerlendirilmiştir.

#### **3.4.2. Mülakatın Analizi**

Araştırmada anketin yanı sıra mülakatta uygulanarak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeylerini, yeni gelen bu öğrencilerin bu sınıfta daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeylerini ve öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmelerinin önündeki engelleri ortaya koymaya çalışılmıştır. Bununla birlikte Türk Edebiyatı ile Dil- Anlatım ders müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilere okuma becerilerini kazandırmadaki rollerini, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını, öğretmenlerin yeterlilik durumlarını derinlemesine öğrenmek için ve ankette elde edilen bilgilerin güvenilirliğini test etmek amacıyla yarı yapılandırılmış bir mülakat formu kullanılmıştır.

Yapılan mülakatta öğretmenlere 19 açık uçlu soru sorulmuş, katılımcı öğretmenlerden kendilerine sorulan mülakat sorularını cevapları istenmiştir. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından bizzat yazıya geçirilmiştir. Sorulara verilen cevaplar, ayrı

ayrı analiz edilmiş ve bazı sorulara verilen cevaplar gruplandırılarak frekansları belirtilmiştir. Bulgular ve tartışma bölümünde öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

## **4. BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu bölümde öğretmenlere uygulanan anket ve mülakatlar analiz edilerek ortaya konmaktadır. Öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Her soru için yüzde ve frekanslar belirtilmiştir. Mülakat soruları açık uçlu olduğundan bazı öğretmen görüşleri aynen kullanılmış ve yorumlanmıştır.

Hem anket hem de mülakat Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine uygulanmıştır. Bu okullar: Ali Fuat Kadirbeyoğlu Anadolu Lisesi, Fatih Anadolu İmam Hatip Lisesi, Gümüşhane Kanuni Ticaret Meslek Lisesi, Gümüşhane Ticaret Meslek Lisesi, Gümüşhane Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Gümüşhane Sağlık Meslek Lisesi, Gümüşhane Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Gümüşhane Türk Telekom Fen Lisesi, Harşit Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Mareşal Çakmak Anadolu Öğretmen Lisesi.

Bu bölümde anketle ve mülakarla ulaşılan bulgular; “Anketten Elde Edilen Bulgular” ve “Mülakattan Elde Edilen Bulgular” şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

### **4.1. Anketten Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almakta ve burada öğretmenlere “Cinsiyetiniz, Mesleki Deneyiminiz, Mezun Olduğunuz Fakülte, Eğitim Düzeyiniz, Girdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı Nedir?” soruları yöneltilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerin derlerine girmiş oldukları 9. Sınıf öğrencilerinin “Okuma Becerileri İle İlgili Görüşler” i yer almaktadır. Bu bölümün A, B, C, D ve E olmak üzere beş alt bölümü bulunmaktadır. A alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Orta öğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleri”, B alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleri”, C alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri”, D alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri”, E alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin

”Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleri” yer almaktadır.

Üçüncü bölümde ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “bu anketteki konularla ilgili belirtmek istedikleri başka noktalar” yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan görüşler “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli ölçek kullanılarak uygulanmıştır. Bu bölümlerde Öğretmenlerin cevapları tablolarla gösterilmiş ve açıklanmıştır.

#### 4.1.1. Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere; cinsiyetlerini, mesleki deneyimlerini, mezun olduğu eğitim kurumunu, eğitim düzeylerini ve girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısını belirlemeye dönük beş soru sorulmuştur. Sorulardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. Ankete Katılanların Cinsiyeti

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Bayan	11	34.375
Bay	21	65.625
Toplam	32	100

Araştırmanın kişisel bilgiler bölümünün birinci sorusu olan “Cinsiyetiniz” sorusuna verilen cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 32 öğretmenden 11’i bayan, 21’i baydır. Bayanlar, katılımcı toplamının %34.375’ ini oluştururken bayların oranı %65.625 olmuştur.

Tablo 3. Ankete Katılanların Meslekteki Çalışma Süreleri

Çalışma Süreleri	Frekans	Yüzde
1 – 4 Yıl	9	28.125
5 – 9 Yıl	10	31.25
10 – 14 Yıl	10	31.25
15- 19 Yıl	0	0
20 Yıl ve Üstü	3	9.375
Toplam	32	100

Anket formunun kişisel bilgiler bölümündeki ikinci soru öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleriyle ilgilidir. 32 öğretmenden 1-4 yıl arası çalışan 9 öğretmen gözükmektedir. Katılımcılardan 10'u 5-9 yıl; 10'u 10-14 yıl ve 3'ü de 20 yıl üstü mesleki tecrübeye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. 15-19 yıl aralığında mesleki tecrübeye sahip öğretmen ise bulunmamaktadır. Bu verilere göre oransal olarak öğretmenlerin %28.125'i 1-4 yıl, %31.25'i 5-9 yıl, %31.25'i 10-14 yıl, %9.375'i de 20 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Ankete Katılanların Mezuniyet Durumu

Mezuniyet Durumu	Frekans	Yüzde
Fen-Edebiyat Fakültesi	13	40.625
Eğitim Fakültesi	19	59.375
Diğer	0	0
Toplam	32	100

Anketin kişisel bilgiler bölümünün üçüncü sorusu katılımcıların mezun oldukları fakülteyle ilgilidir. 32 öğretmenden 13' ünün fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğu gözükmektedir. Katılımcıların 19' u ise eğitim fakültesi mezunudur. Diğer fakültelerden mezun olan ise bulunmamaktadır. Tablo 4' ten de anlaşılacağı üzere katılımcıların %59.375'i eğitim fakültesi, %40.625'i fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Diğer fakültelerden mezun olup da Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yapan öğretmen bulunmadığı için bu maddenin oranı ise % 0' dır.

Tablo 5. Ankete Katılanların Eğitim Düzeyi

Mezuniyet Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	17	53.125
Tezsiz Yüksek Lisans	15	46.875
Tezli Yüksek Lisans	0	0
Doktora	0	0
Toplam	32	100

Anketin kişisel bilgiler bölümünün dördüncü sorusu katılımcıların eğitim düzeyleriyle ilgilidir. 32 öğretmenden 17' sinin lisans eğitimi aldığı gözükmektedir. Katılımcıların 15' i ise tezsiz yüksek lisans eğitimi almıştır. Tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmen ise bulunmamaktadır. Tablo 5' ten de anlaşılacağı üzere katılımcıların %53.125'

inin lisans, %46.875' inin tezsiz yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Tezli yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğretmen bulunmadığı için bu maddelerin oranı ise %0' dır.

Tablo 6. Ankete Katılanların Girdikleri Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı

Öğrenci Sayısı	Frekans	Yüzde
1 –25	23	71.875
26 – 35	9	28.125
36 – 45	0	0
Toplam	32	100

Anket formunun kişisel bilgiler bölümündeki beşinci soru öğretmenlerin girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ile ilgilidir. 32 öğretmenden 1-25 öğrencinin bulunduğu sınıflara giren katılımcı sayısı 23 olarak gözükmetedir. Katılımcılardan 9'u 26-35 öğrencinin bulunduğu sınıflara girmektedir. 36-45 ile 46 ve üstü öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmen ise bulunmamaktadır. Bu verilere göre oransal olarak öğretmenlerin %71.875'i 1-25 öğrencinin bulunduğu sınıflara, %28.125'i 26-35 öğrencinin bulunduğu sınıflara girmektedir. 36-45 öğrencinin bulunduğu sınıflara giren öğretmen bulunmadığı için bu maddelerin oranı ise % 0' dır.

Tablo 7. Ankete Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurum Türleri

Çalışılan Kurum Türü	Frekans	Yüzde
Genel Lise	3	9.375
Meslek Lisesi	16	50
Anadolu Lisesi	11	34.375
Fen Lisesi	2	6.25
Toplam	32	100

Ankete katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türlerine yönelik tablo yukarıda yer almaktadır. Buna göre; Genel Lise türündeki okullarda 3, Meslek Lisesi türündeki okullarda 16, Anadolu Lisesi türünde okullarda 11, Fen Lisesi türünde okullarda 2 öğretmen görev yapmaktadır. Çalışılan kurum türü bazında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri en yüksek oran olan % 50 ile Meslek Lisesi türündeki kurumlarda görev yaptığı görülmektedir. Bunu, % 34.375 ile Anadolu Lisesi, % 9.375 oranla Genel Lise, % 6,25 oranla Fen Lisesi izlemektedir.

#### 4.1.2. Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlere, okuma becerileri ile ilgili görüşler sorulmuştur. Öğretmenlerin “Okuma Becerileri İle İlgili Görüşler” i “Orta öğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleriniz”, “Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz”, “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz”, “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz”, “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleriniz” şeklinde A, B, C, D ve E alt bölümleriyle alınmıştır.

Bu alt bölümler aşağıda ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir. Öğretmenlerden bu görüşler “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli ölçek uygulanarak alınmış ve öğretmenlerin görüşleri şu şekilde tablolştırılmıştır:

Tablo 8. Öğretmenlerin “Ortaöğretime Yeni Gelen Öğrencilerin Okuma Becerilerindeki Hazır Bulunuşluluk Seviyeleri Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo

Madde No	A- Ortaöğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde		
1	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ederler.	4	12.5	16	50	5	15.625	6	18.75	1	3.125
2	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yaparlar.	3	9.375	5	15.625	5	15.625	15	46.875	4	12.5



Tablo 8.' in devamı

3	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni anlamada ve çözümlemede başarılıdır.	1	3.125	13	40.625	7	21.875	9	28.125	2	6.25
4	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirirler.	1	3.125	11	34.375	9	28.125	8	25	3	9.375
5	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirirler.	2	6.25	17	53.125	6	18.75	7	21.875	0	0
6	9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okuma alışkanlıkları vardır.	1	3.125	5	15.625	9	28.125	12	37.5	5	15.625

Tablo 8.' den de anlaşılacağı üzere, anketin ikinci bölümünün A alt başlığında öğretmenlere “Ortaöğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleri” alınmak üzere 6 soru yöneltilmiştir. Bu sorulara öğretmenlerden beşli ölçeği kullanarak cevap vermeleri istenmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre 9. sınıfa yeni gelen öğrenciler hakkında katılımcıların %62.5'i öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %25'i öğrencilerin okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yaptıklarını ve %43.75'i öğrencilerin okudukları metni anlamada ve çözümlemede başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında katılımcıların %37,5'i öğrencilerin okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini; %59.375'i öğrencilerin okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdiğini; %18.75'i öğrencilerin okuma alışkanlıkları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu(%62,5) olan 20 öğretmen 9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiklerini ortaya koymuşlardır. Yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%59.375) olan 19 öğretmen öğrencilerin okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle 9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okuma öncesinde metinle ilgili resimlerden- görsellerden ve metnin başlığından yola çıkarak metnin içeriğini tahmin edebildiklerini, metinle ilgili yorumlar yapabildiklerini söyleyebiliriz. Bu da bu hususlarda öğrencilerin ilköğretimde eğitim

aldıklarını ve büyük çoğunluğunun bu becerileri kazanarak 9. sınıfa geldiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%59.375) olan 19 öğretmen 9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yapamadıklarını ortaya koymuşlardır. Yine katılımcı öğretmenlerin yarıdan fazlası (%53.125) olan 17 öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlıkları olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre öğrencilerin okudukları metni anlamada ve çözümlenmede; okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirmede yeterli olmadıkları da göze çarpmaktadır. 9. sınıfa gelen bu öğrencilerin metni okurken anlamı verecek şekilde okuma vurgu- tonlama yapamamaları ve düzenli okuma yapmak anlamına gelen okuma alışkanlığı kazanamamaları büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Vurgu ve tonlamaya dikkat edilmediği zamanlarda okunan metnin anlamı yanlış olarak ortaya çıkabilir. Anlatılmak istenen şey verilmek istendiği şekilde okuyan tarafından kavranamaz. Bundan dolayı öğrencilerin okurken vurgu ve tonlamayı anlama uygun olacak şekilde yapmaları gerekmektedir.

Bunun yanında öğrencilerin okunan metni değerlendirmede de istenen düzeyde olamadıkları önemli bir eksikliklerdir. Okunan bir metni anlamının göstergesi öğrencilerin okudukları metni dil- anlatım ve içerik bakımından değerlendirebilmeleri ile mümkündür. Böyle olmadığı sürece öğrencilerin okunan metinleri yeterli seviyede anlamaları mümkün olmayacaktır. Literatür taramasında da ifade edildiği gibi ilköğretim Türkçe dersinde bu kazanımların öğrencilere verilmesi ve öğrencilerin bunları beceri olarak almaları gerekmektedir. Bunun içinde öğrencilerin ilköğretimdeki Türkçe öğretmenleri eksik olan noktalarda daha fazla gayret göstermelidirler. Böylece öğrencilerin okuma becerileri konusunda hazır bulunuşluluk düzeyleri daha da arttırılmış olur.

Ayrıca “9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirirler.” ile “9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okuma alışkanlıkları vardır.” maddelerinde 32 öğretmenden 9’ ar öğretmen kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Böylece bu maddelerde oran olarak %28.125’ i “Kararsızım” demiştir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki 2 maddede öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki tablodan ve açıklamalardan yola çıkarak A alt bölümde öğretmenlerin “Orta öğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleri” nde göze çarpan hususlar şunlardır:

Öğrencilerin büyük bir kısmının 9. sınıfa yeni geldiklerinde “okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin edebildikleri”, “okudukları metni anlamada ve çözümlemede başarılı oldukları”, “okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdikleri” ortaya çıkmıştır. Buna rağmen yine öğrencilerin büyük bir kısmının “okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yapamadıkları”, “okuma alışkanlıklarının olmadığı” ortaya çıkmıştır. “9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirebilme” noktasında ise aşağı yukarı yarı yarıya bir oran ortaya çıkarak bu hususta öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirirken yarıya yakını da olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Yukarıdaki tablo ve açıklamalarda dikkat çekici diğer bir nokta ise katılımcıların üçte birine yakınının öğrencilerin okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirmede; öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmasında kararsız olduklarıdır. Bu durum bize öğretmenlerin bu hususlarda öğrencilerini yeteri kadar tanıyamadıklarını göstermektedir.

B alt bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleri” yer almaktadır. Bu bölüm de yine kendi içinde 4 alt bölüme ayrılmıştır. Bu alt bölümlerde “ Öğrencilerin okuma öncesindeki becerileri”, “ Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri”, “ Öğrencilerin okuma sonrasındaki becerileri” ve “ Öğrencilerin okumaya karşı tutumları” ile ilgili sorular yer almaktadır. Bu alt bölümler de ayrı ayrı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin " Öğrencilerin Okuma Öncesindeki Becerileri Hakkındaki Görüşleri" ni Gösteren Tablo

Madde No	B- Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde	
B1	Öğrencilerin okuma öncesindeki becerileri:										
1	Öğrenciler okuma parçasında bulunan görsel öğelerden parçanın içeriği hakkında tahminlerde bulunabilirler.	6	18.75	16	50	4	12.5	5	15.625	1	3.125
2	Öğrenciler okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verirler.	4	12.5	17	53.125	6	18.75	5	15.625	0	0
3	Öğrenciler okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bilirler.	4	12.5	6	18.75	7	21.875	13	40.625	2	6.25

Tablo 9.' da da görüldüğü üzere B alt bölümünün B1 kısmında öğrencilerin okuma öncesindeki becerilerine yönelik 3 soru bulunmaktadır. Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okuma öncesi becerileri hakkında katılımcıların %68,75'i olan 22 öğretmen öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiğini; %65.625'i olan 21 öğretmen öğrencilerin okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %31,25'i olan 10 öğretmen öğrencilerin okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bildiğini ortaya koymuşlardır.

Buradan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunda okumaya başlamadan önce görsellerden ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği hakkında yorum yapabildikleri görülmektedir. Bu da okuma öncesinde öğrencilerin zihinsel faaliyetlerde başarılı olduğunu ve zihnini kullanarak metin hakkında açıklamalar yapabildiklerini göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin metni anlamada etkili olduğunu bilmedikleri görülmektedir. Bu ise öğrencilerin

kısa zamanda istenilen bilgiye ulaşmakta etkili olan göz gezdirmeyi yeterli bir düzeyde bilmediklerini göstermektedir. Bundan dolayı öğrencilerin bu husustaki düzeylerini arttırmak için çalışmalar yaparak öğretmenlerin öğrencileri bilgilendirmeleri gerekmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin " Öğrencilerin Okuma Sırasındaki Becerileri Hakkındaki Görüşleri" ni Gösteren Tablo

Madde No	B- Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde	
B2	Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri:										
1	Öğrenciler okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanırlar ve akıcı okurlar	1	3.125	4	12.5	13	40.625	11	34.375	3	9.375
2	Öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz ederler.	1	3.125	13	40.625	8	25	8	25	2	6.25
3	Öğrenciler okurken duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yaparlar.	1	3.125	10	31.25	7	21.875	11	34.375	3	9.375
4	Öğrenciler okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye isteklidirler.	2	6.25	20	62.5	4	12.5	6	18.75	0	0
5	Öğrenciler metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarabilirler	1	3.125	13	40.625	10	31.25	7	21.875	1	3.125
6	Öğrenciler metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ederler.	2	6.25	13	40.625	12	37.5	4	12.5	1	3.125
7	Öğrenciler okuduklarındaki örtülü anlamları fark ederler.	1	3.125	8	25	9	28.125	10	31.25	4	12.5

Tablo 10.' un devamı

8	Öğrenciler anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulurlar.	4	12.5	21	65.625	4	12.5	3	9.375	0	0
9	Öğrenciler metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yaparlar.	5	15.625	19	59.375	7	21.875	1	3.125	0	0

Tablo 10.' da da görüldüğü üzere B alt bölümünün B2 kısmında öğrencilerin okuma sırasındaki becerilerine yönelik 9 soru bulunmaktadır. Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu şu şekilde cevap vermiştir: Katılımcıların %68.75' i olan 22 öğretmen öğrencilerin okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye istekli olduğunu, katılımcıların %75' i olan 24 öğretmen öğrencilerin metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yaptıklarını ortaya koymuştur.

Böylece öğrencilerin metin okunurken metni anlayabildikleri ve metinle ilgili değişik yorumlarda bulunabildikleri görülmektedir. Bu da okuma sırasında öğrencilerin pasif kalarak sıkılmalarını önleyen bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca böyle olduğu zaman ders de hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından daha zevkli hale gelmiş olur. Yine öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu(%78.125) olan 25 öğretmen öğrencilerin anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulduğunu ortaya koymuşlardır. Bu da öğrencilerin okunan metnin kimin ağzından anlatıldığını bulabildiklerini göstermektedir. Daha çok metinlerde 1. tekil şahsın ve 3. tekil şahsın ağzından yapılan anlatımların öğrenci tarafından belirlenebildiği görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların %15.625' i olan 5 öğretmen öğrencilerin okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanıp akıcı okuduğunu; %34.375'i olan 11 öğretmen öğrencilerin okurken duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yaptığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %28.125'i olan 9 öğretmen ise öğrencilerin okuduklarındaki örtülü anlamları fark ettiğini ortaya koymuşlardır.

Okuma sırasındaki bu becerilerde öğrencilerin yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Okunan metnin daha iyi anlaşılması için metin okunurken beden dilinin kullanılması, ses tonunun bulunan ortama ve dinleyicilere göre ayarlanması önemlidir. Bu hususlara dikkat edilmediği zaman istenilen düzeyde bir anlama gerçekleşmez. Bundan dolayı öğrenci ve öğretmenlerin bu hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Yine okunan

parçada açıkça ifade edilmeyen, kapalı ifadelerin altlarında yatan manaları bilmek de metni anlamada önemlidir; fakat öğrencilerin bu konuda da yeterli olmadığı bulgulardan anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin bu konu üzerinde durmaları ve örtülü ifadelerin yer aldığı bölümler okunarak öğrencilerin bu ifadelerin altında yatan manaları bulmaları sağlanmalıdır.

Yine bu kısımda şu maddelerde öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirmişlerdir. Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların %43.75'i olan 14 öğretmen öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz ettiğini; öğrencilerin metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkardığını belirtmişlerdir. Çiftçi ve Temizyürek (2008: 111) de buradaki konularla ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

Öğrencilerin, okuduklarını anlayabilmeleri için en az şu dört işlemi yerine getirmeleri gerekir. Bunlar; kelimeleri tanımak, anlamı kavramak, okunan metindeki fikirlere karşı en uygun tepkiyi göstermek, kazanılan fikirleri kullanmak ve uygulamaktır. Bir öğrenci, bir metni okuduktan sonra metinden edindiği fikri, benzer fikirlerle karşılaştırabilmeli, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sezgi yoluyla çıkarabilmeli, metin ve metin yazarı hakkında bir kanıya varabilmelidir.

Dil ve edebiyat ile ilgili derslerde öğrencilerin metinde yer alan kelimeleri doğru ve güzel bir şekilde çıkarmak anlamına gelen doğru telaffuz da önemli bir yer tutmaktadır. Yine bireyin günlük hayatında da kendini güzel ifade edebilmesinde, güçlü bir hitabete sahip olmasında ve etrafındaki bireylerle etkili iletişim kurabilmesinde doğru telaffuz önemlidir. Ancak buradaki bulguya göre öğrencilerin bu konuda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin telaffuzlarının düzeltilmesi için çalışmalar yapılmasında fayda vardır. Okumadaki temel amacın okunan metni anlamak olduğu düşünülünce öğrencinin okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen kelime veya kelime gruplarının anlamlarını bilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğer öğrencinin metinde yer alan bilmediği kelimeler varsa o kelimelerin anlamlarını da metnin akışından bulması beklenir. Öğrenci metnin bağlamından bilmediği kelimelerin anlamlarını çıkaramıyorsa bu seferde sözlük kullanarak o kelimenin anlamını çıkarması gerekir. Yukarıda yer alan bulgulardan hareketle öğrencilerin bu konuda da istenilen düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Katılımcıların %46.875'i olan 15 öğretmen de öğrencilerin metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ettiğini ortaya koymuşlardır. Cümleler arasındaki anlam

ilişkilerini fark etmenin de anlamada önemli bir etmen olduğu düşünülürse öğrencilerin bu konuda da istenilen düzeyde olmadığı görülecektir.

Tablo 11. Öğretmenlerin " Öğrencilerin Okuma Sonrasındaki Becerileri Hakkındaki Görüşleri" ni Gösteren Tablo

Madde No	B- Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde	
B3	Öğrencilerin okuma sonrasındaki becerileri:										
1	Öğrenciler okuduklarımı kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirler.	1	3.125	11	34.375	11	34.375	7	21.875	2	6.25
2	Öğrenciler konu hakkında değişik yorumlarda bulunabilirler.	3	9.375	19	59.375	5	15.625	4	12.5	1	3.125
3	Öğrenciler okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaşırlar.	2	6.25	19	59.375	7	21.875	3	9.375	1	3.125
4	Öğrenciler okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulabilirler.	2	6.25	12	37.5	9	28.125	8	25	1	3.125
5	Öğrenciler okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulurlar.	2	6.25	12	37.5	6	18.75	8	25	4	12.5
6	Öğrenciler olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlerler.	4	12.5	19	59.375	4	12.5	4	12.5	1	3.125
7	Öğrenciler metnin türü ile ilgili özellikleri bulurlar.	3	9.375	14	43.75	8	25	6	18.75	1	3.125



Tablo 11.' in devamı

8	Öğrenciler kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlarlar.	5	15.625	12	37.5	9	28.125	6	18.75	0	0
9	Öğrenciler okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirirler.	2	6.25	20	62.5	7	21.875	3	9.375	0	0
10	Öğrenciler metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirirler.	1	3.125	15	46.875	8	25	7	21.875	1	3.125

Tablo 11.' de de görüldüğü üzere B alt bölümünün B3 kısmında öğrencilerin okuma sonrasındaki becerilerine yönelik 10 soru bulunmaktadır. Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okuma sonrasındaki becerileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu şu şekilde cevap vermiştir:

Katılımcıların %68.75' i olan 22 öğretmen öğrencilerin konu hakkında değişik yorumlarda bulunduğunu, katılımcıların %65.625'i olan 21 öğretmen öğrencilerin okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaştığını ve katılımcıların %68.75'i olan 22 öğretmen öğrencilerin okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur.

Yukarıdaki üç bulgu da birbirine paralel olarak öğrencilerin büyük kısmının okudukları metni anlayarak yorumladıklarını ve metinle ilgili bildikleri farklı şeyleri sınıfta paylaştıklarını göstermektedir. Metni anlamak demek okunan parçayı bir bütün halinde kavramakla olur. "Metnin bütününden çıkarılan anlamın geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilmesi ve gerekli derslerin çıkarılması anlamının varacağı nihai noktadır."(Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 113) Bireyin metni kavramış olmasını da metni değerlendirebilmesinde ve kendi ifadeleriyle parçayı yorumlamasında görürüz. Buradan hareketle öğrencilerin metin okunurken metni anlayabildikleri ve metinle ilgili değişik yorumlarda bulunabildikleri görülmektedir. Çiftçi (2007: 2) de yorum yapmayla ilgili olarak "Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır." der. Böylece yorumun ne olduğunu ifade etmiş olur.

Katılımcıların %71.875' i olan 23 öğretmen öğrencilerin olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlediğini ortaya koymuşlardır. Okuma

etkinliğinin amacının okunanı anlamak olduğu düşünülürse bir bireyin okuduklarının analiz ve sentezini yapması, okuduğu metni kendi ifadeleriyle açıklayıp yorumlayabilmesi gerekir. Ancak o zaman birey okuduklarını anlamış olur. Okuduğunu anlamada da metinde yer alan olay, yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosuyla ilgili unsurları belirlemek önemlidir. Olaya dayalı metinlerde bu unsurları 5N 1K tekniğiyle belirleyebiliriz. Ulaştığımız bulgulara göre de öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konularda yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle katılımcıların %37,5'i olan 12 öğretmen de öğrencilerin okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlediğini belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin bu konuda yeterli düzeyde olmadıklarını gösterir. Okuduğunu anlamamanın bir diğer göstergesi de bireyin okuduklarını mantık akışı içinde kendi ifadeleriyle özetleyebilmesidir. Böylece bireyin metni anlamış olup olmadığını tespit edebiliriz. Akyol (2007: 28)' a göre iyi okuyucu, aldığı notları kullanarak özetlemeler yapandır.

Yine bu kısımda şu maddelerde öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların %43.75'i olan 14 öğretmen öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulduğunu; okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulduğunu belirtmişlerdir. Yine katılımcıların %53.125'i olan 17 öğretmen öğrencilerin metnin türü ile ilgili özellikleri bulduğunu; öğrencilerin kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumladığını; katılımcıların %50'si olan 16 öğretmen öğrencilerin metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini ortaya koymuşlardır.

Okunan metni anlamada okunan parçanın ana fikrini ve yardımcı düşünceleri tespit etmekte önemli bir noktadır. "Ayrıca metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri tespit etme, verilen örneklerin konuya uygunluğunu görebilme de anlamayı sağlayan önemli etkenlerdir." (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 113) Bunun yanında okunan metni anlamada metnin tür özelliklerini fark etme, okuyucunun kendini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlaması; yine okuyucunun metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirmesi de önemli noktaldır. Ancak bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bu konularda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin " Öğrencilerin Okumaya Karşı Tutumları Hakkındaki Görüşleri" ni Gösteren Tablo

Madde No	B- Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde		
B4	Öğrencilerin okumaya karşı tutumları:										
1	Öğrenciler şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt ederler.	4	12.5	22	68.75	4	12.5	2	6.25	0	0
2	Öğrencilere göre okunan parçanın yazarını bilme okumayı zevkli hale getirir.	2	6.25	14	43.75	2	6.25	11	34.375	3	9.375
3	Öğrencilere göre okuma sonunda parça hakkında soru sorma konuyu değerlendirmede önemlidir.	3	9.375	17	53.125	5	15.625	6	18.75	1	3.125
4	Öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planları vardır. Düzenli kitap okurlar.	2	6.25	3	9.375	5	15.625	16	50	6	18.75
5	Öğrenciler süreli yayınları takip ederler.	0	0	1	3.125	4	12.5	18	56.25	9	28.125

Tablo 12.' de de görüldüğü üzere B alt bölümünün B4 kısmında öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını ortaya koymak amacıyla 5 soru bulunmaktadır. Yukarıdaki bulgulara göre öğrencilerin okumaya karşı tutumlarını göz önünde bulundurduğumuzda katılımcıların büyük çoğunluğu şu şekilde cevap vermiştir:

Katılımcıların %81.25' i olan 26 öğretmen öğrencilerin şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt ettiğini ve katılımcıların %62.5' i olan 20 öğretmen öğrencilere göre okuma sonunda parça hakkında soru sormanın konuyu değerlendirmede önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Buradan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun şiir dili ile düz yazının (nazım ve nesir) farklılığını ayırt ettikleri görülmektedir. Şiir ile düz yazı birbirinden çok farklı özelliklere sahip iki yazı türüdür. İki türünde yapısı, şekli, duygu ve düşünceleri ifade ediş tarzı ve içerikleri farklı farklıdır. Öğrencilerin bu farklılıkların farkında olmaları önemli bir noktadır. Okunan bir metni anlamamanın bir göstergesi de metnin okunmasından sonra parçayla ilgili sorulara cevap verebilmektir. Böylece okunan bir metnin değerlendirmesi yapılmış olur. Okuma, okunandan dersler çıkarma, okunanı yorumlama ve okuduğunu anlama hepsi bir sürecin parçalarıdır. “Bu süreçte değerlendirme, muhakeme etme, problem çözme, hayal etme gibi ögeler yer almaktadır.” (Akyol, 2005: 3). Bulgulardan hareketle öğrencilerin parça sonunda soru sormanın parçayı değerlendirmede önemli olduğunu fark etmeleri onların bu konuda olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Yine bulgulardan hareketle de öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konuda yeterli olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya karşı tutumlarına baktığımızda şu sorularda öğrencilerin çok eksik olduğu görülmektedir: Katılımcıların %15.625’ i olan 5 öğretmen öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planlarının var olduğunu, düzenli kitap okuduğunu; yine katılımcıların %3.125’ i olan 1 öğretmen de öğrencilerin süreli yayınları takip ettiğini belirtmişlerdir. bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığı noktasında çok eksik olduğunu gözler önüne sermektedir. İlköğretimin ilk yıllarından itibaren okumayı öğrenen çocuk daha sonra bu becerisini bir alışkanlığa dönüştürmesi gerekir. “İlköğretimin ilk yıllarında okumayı öğrenen çocuk, 10–12 yaşlar arasında da okuma alışkanlığını kazanmalıdır. Bu dönemde edinilen okuma alışkanlığı çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma isteğinin temelini oluşturur.” (Çiftçi ve Temizyürek, 2008: 111). Okumaya karşı öğrencilerde sevgi uyandırmak ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması eğitim kurumlarının öğrencilere kazandırmaları gereken önemli unsurlardandır. Ancak bulgulardan hareketle bunun hiç de bu şekilde olmadığı görülmektedir. Bundan dolayı özellikle öğretmenlerin ailelerle de işbirliği içinde olarak bu durumun düzelmesi için gayret göstermeleri gerekmektedir.

Yine bu kısımda katılımcıların %50’si olan 16 öğretmen öğrencilere göre okunan parçanın yazarını bilmenin okumayı zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yarısı okuduğu metnin yazarını bildiği veya tanıdığı zaman okumanın daha zevkli olduğunu düşünmektedir.

Yukarıdaki tablolardan ve açıklamalardan yola çıkarak B alt bölümde öğretmenlerin “Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleri” nde göze çarpan hususlar şunlardır:

Öğrencilerin büyük bir kısmının okuma becerilerindeki durumları noktasında“ okuma parçasında bulunan görsel öğelerden parçanın içeriği hakkında tahminlerde bulunabildikleri” ve “okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verebildikleri” ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerin “okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye istekli oldukları”, “konu hakkında değişik yorumlarda bulunabildikleri”, “okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaştıkları”, “okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulabildikleri” ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin “metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarabildikleri”, “metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark edebildikleri”, “okudukları metnin olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurlarını belirleyebildikleri” ve “anlatımın kimin ağzından yapıldığını buldukları” da görülmektedir. Yine öğrencilerin “metnin türü ile ilgili özellikleri bulabildikleri”, “kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlayabildikleri”, “metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yapabildikleri” ve “şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt edebildikleri” görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin “okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirdikleri”, “okuma sonunda parça hakkında soru sormanın konuyu değerlendirmede önemli olarak gördükleri”, “metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirdikleri” ortaya çıkmıştır. Buna rağmen yine öğrencilerin büyük bir kısmının “okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanamadıkları ve akıcı bir şekilde okuyamadıkları”, “okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bilemedikleri.”, “okuduklarındaki örtülü anlamları fark edemedikleri” görülmektedir. Yine öğrencilerin büyük bir kısmının “okul içi ve dışında okuma planlarının olmadığı ve düzenli kitap okumadıkları” ve “sürelili yayınları takip etmedikleri” ortaya çıkmıştır.

“Öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz ederler.”, “Öğrenciler okurken duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yaparlar.”, “Öğrenciler okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirler.” sorularında ise aşağı yukarı yarı yarıya bir oran ortaya çıkarak bu hususta öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirirken yarıya yakını da olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yine aynı şekilde “Öğrenciler

okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulurlar.” ve ” Öğrencilere göre okunan parçanın yazarını bilme okumayı zevkli hale getirir.” Sorularında da öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca 32 öğretmenden 13’ ü “Öğrenciler okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanırlar ve akıcı okurlar.” sorusunda, 11’ i “Öğrenciler okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirler.” sorusunda, 9’ u “ Öğrenciler okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulabilirler.” sorusunda ve 10’ u “Öğrenciler metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarabilirler” sorusunda kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı şekilde katılımcıların 12’ si “Öğrenciler metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ederler.” sorusunda, 9’ u “ Öğrenciler okuduklarındaki örtülü anlamları fark ederler.” ile “Öğrenciler kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlarlar.” sorularında kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Böylece bu maddelerde oran olarak öğretmenler %28.125 ile %40.625 arasında “Kararsızım” demiştir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki maddelerde öğretmenlerin yüksek oranda net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Müfredatının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Artırmadaki Rolü Hakkındaki Görüşleri” ni Gösteren Tablo

Madde No	C- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde		Yüzde	
1	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.	2	6.25	6	18.75	15	46.875	8	25	1	3.125
2	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer verir.	0	0	11	34.375	15	46.875	6	18.75	0	0

Tablo 13.' ün devamı

3	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı vardır.	9	28.125	11	34.375	7	21.875	3	9.375	2	6.25
4	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri vardır.	4	12.5	15	46.875	6	18.75	6	18.75	1	3.125

Tablo 13.' den de anlaşılacağı üzere, anketin ikinci bölümünün C alt başlığında öğretmenlere “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri” alınmak üzere 4 soru yöneltilmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkında katılımcıların çoğunluğu şu şekilde cevap vermişlerdir:

Katılımcıların %46.875' i olan 15 öğretmen “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerde okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olması” ve “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermesi” konularında kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin bu şekilde yarıya yakınının kararsız olması öğretmenlerin müfredatla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu da öğretmenlerimizin müfredatı tanıma noktasında eksik olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bundan dolayı öğretmenlerimizin müfredat hakkında ve müfredatta yer alan konularla ilgili yeterli bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Müfredatın verilen dersin işleniş sürecini yönlendirdiği düşünülürse ders sürecinde etkin bir rol oynaması beklenen öğretmenlerimizin müfredat hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir.

Yine bu bölümde katılımcıların %62,5'i olan 20 öğretmen “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğunu” ve katılımcıların %59.375'i olan 19 öğretmen de “Türk Edebiyatı

ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri olduğunu” ortaya koymuştur.

Buradan hareketle müfredat yoğunluğuna göre ders saatlerin uyumlu olup ders müfredatında bulunan okumayla ilgili bölümlerin derslerde zaman sıkıntısı olmadan verilmesi gerekmektedir. Bunun için de ders saatleri, derslerde verilmesi düşünülen konular ve kazanımlar düşünülerek şekillendirilmelidir. Böyle olmadığı sürece öğretmenlerimizin belirttikleri zaman sıkıntısı aşılamaz.

Yukarıdaki bulgulardan yola çıkarak katılımcıların %25’ i olan 8 öğretmenin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerde okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.” deyip katılımcıların %59.375’ i olan 19 öğretmenin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri vardır.” demeleri birbirine zıt iki bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders müfredatlarının öğrencilerin okuma becerileri kazandırmada önemli bir yeri olduğu düşünüldüğünde müfredatların öğrencilerde okuma becerileri kazandırmada yeterli içeriğe sahip olmaları da gerekmektedir.

Yukarıdaki tablodan ve açıklamalardan yola çıkarak C alt bölümde öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri” nde göze çarpan hususlar şunlardır:

Öğretmenlerin büyük bir kısmına göre “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğu” ve “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yerinin olduğu” ortaya çıkmıştır. Buna karşın yine öğretmenlerin büyük bir kısmına göre “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının, okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermediği” ortaya çıkmıştır. “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.” noktasında ise aşağı yukarı yarı yarıya bir oran ortaya çıkarak bu hususta öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirirken yarıya yakını da olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Ayrıca “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.” ile “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer



vermektedir.” maddelerinde 32 öğretmenden 15’ er öğretmen kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu da yüzdelik oran olarak %46.875’ e karşılık gelmektedir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki 2 maddede öğretmenlerin yaklaşık yarısının net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Öğrencilerin Okuma Becerilerini Artırmadaki Rolü Hakkındaki Görüşlerini” ni Gösteren Tablo

Madde No	D- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde	Yükseklik	Yüzde	Yükseklik	Yüzde	Yükseklik	Yüzde	Yükseklik	Yüzde	Yükseklik
1	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.	2	6.25	12	37.5	9	28.125	7	21.875	2	6.25
2	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer verir	2	6.25	11	34.375	11	34.375	6	18.75	2	6.25
3	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı vardır.	9	28.125	11	34.375	7	21.875	5	15.625	0	0

Tablo 14.’ den de anlaşılacağı üzere, anketin ikinci bölümünün D alt başlığında öğretmenlere “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri” alınmak üzere 3 soru yöneltilmiştir.

Yukarıdaki tablodaki bulgulara göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri hakkında katılımcıların çoğunluğu şu şekilde cevap vermişlerdir:

Katılımcıların %43.875' i olan 14 öğretmen “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olduğu”, %40.625' i olan 13 öğretmen “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer verildiği” ve %62.5' i olan 20 öğretmen de “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğu” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Buradan hareketle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilere okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmadığı, yine bu kitaplarda okuma becerileri ile ilgili öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımlara yer verilmediği ve okuma becerilerine yönelik bölümleri uygularken zaman sıkıntısı çekildiği görülmektedir. Ders kitapları öğrencilerin derslerde kullandıkları temel materyaldir. Derste kullanılan bu materyalin o dersin içeriğiyle ilgili yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir. Böyle olmadığı zaman dersin kazanımlarını öğrencilere aktarmak mümkün olmaz. Yine ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde düzenlenmesi, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ders sürecinde verilebilmesi önemlidir. Bu durum Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2011: 12)'nda şu şekilde ifade edilmiştir: “Edebiyat derslerinde en önemli araç edebî metinlerdir. Edebiyatla ilgili zevk, anlayış ve becerilerin okul veya okul dışı araştırma etkinliklerinin edebî metinlerden hareketle düzenleneceği bilinmektedir.” Yine aynı program (2011: 15)'da ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilecek noktalar şu şekilde ortaya konmuştur:

- a) Ders kitaplarında ders işleniş süreci “hazırlık, çözümlene/inceleme, anlama–yorumlama, değerlendirme” bölümlerinden oluşur.
- b) Çözümlene bölümünde şiir metinleri; zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, ahenk, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve şair sırasıyla; olay çevresinde oluşan edebî metinler; zihniyet, yapı (olay örgüsü, kişiler, zaman, mekân), tema, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla; öğretici metinler; zihniyet, yapı, ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam ve yorum, metin ve yazar sırasıyla çözümlenmelidir.

Yukarıdaki yer alan maddelerden yola çıkarak ders kitapları öğrencilerin okup anlama ve yorumlama yapmalarına uygun olmalıdır. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmaları ve ders saatlerinde işlemeye müsait olması gerekir. Buradaki öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplardan anlaşıldığı üzere ders kitapların taşınması gereken bu özelliklere yeterli seviyede sahip olmadığı görülmektedir.

Ayrıca “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.” ile “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermektedir.” maddelerinde 32 öğretmenden birinci maddeye 9’ u, ikinci maddeye ise 11’ i kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu da yüzdelik oran olarak birinci maddede %28.125, ikinci maddede %34.375’ e karşılık gelmektedir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki 2 maddede öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Öğretmenleri Olarak Sizlerin Okuma Becerileri Konusunda Yeterlilik Durumunuz Hakkındaki Görüşlerinizi” Gösteren Tablo

Madde No	E- Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleriniz	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
		Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde	Yüzde		
1	Üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldım.	11	34.375	7	21.875	7	21.875	2	6.25	5	15.625
2	Farklı yayınlar takip ederek okuma becerimi geliştirim	12	37.5	16	50	2	6.25	0	0	2	6.25
3	Okul dışında okuma becerimi geliştirmek için özel zamanlar ayırıyorum.	12	37.5	15	46.875	3	9.375	2	6.25	0	0
4	Okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilir.	1	3.125	4	12.5	9	28.125	7	21.875	11	34.375
5	Okuma becerisini arttırmak için verilen hizmet içi kurslara katılıyorum.	5	15.625	7	21.875	7	21.875	9	28.125	4	12.5
6	Okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ederim.	6	18.75	11	34.375	9	28.125	6	18.75	0	0

Tablo 15.' in devamı

7	Okuma yöntem ve tekniklerini bilmekteyim.	9	28.125	11	34.375	8	25	2	6.25	2	6.25
8	3sqr yöntemini bilmekteyim.	4	12.5	3	9.375	11	34.375	8	25	6	18.75
9	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında bilgi vermekteyiz.	8	25	19	59.375	3	9.375	1	3.125	1	3.125

Tablo 15.' den de anlaşılacağı üzere, anketin ikinci bölümünün E alt başlığında öğretmenlere “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleri” alınmak üzere 9 soru yöneltilmiştir.

Yukarıdaki bulgulara göre öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkında katılımcıların %56.25'i olan 18 öğretmen üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili yeterlilik durumları üniversitede aldıkları eğitimle yakından ilişkilidir. Öğretmen yetiştiren veya formasyon eğitimi vererek öğretmenlik sertifikası veren üniversitelerin okuma eğitimine de gerekli önemi vermeleri gerekir. Böylece öğretmenlerimizin öğrencilerinin okuma becerilerinde yeterli seviyeye ulaşması, bu konuda öğrencilerinin akademik başarıya ulaşarak kişisel ve sosyal yönden gelişimlerini ilerletmeleri, diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları beklenebilir. Katılımcıların %87.5'i olan 28 öğretmen farklı yayınlar takip ederek okuma becerileri geliştirdiğini ve %84.375'i olan 27 öğretmen okul dışında okuma becerilerini geliştirmek için özel zamanlar ayırdığını, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında öğrencilere bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %53.125'i olan 17 öğretmen de okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ettiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki durum da öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun bu konuda kişisel gelişimlerini artırmak amacıyla üniversiteden sonra ve okul dışında çalışma yaptıklarını göstermesi açısından önemlidir. Yine öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun derslerinde okuma becerilerine yönelik bilgilendirme yaptıkları görülmektedir.

Katılımcıların %15.625'i olan 5 öğretmen okuma becerilerimizi arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verildiğini ve %37.5'i olan 12 öğretmen okuma becerisini arttırmak için verilen hizmet içi kurslara katıldığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu konuda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim kursları veya seminerleri verilmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %62.5'i olan 20 öğretmen okuma yöntem ve tekniklerini bildiğini fakat bu duruma tezat olarak katılımcıların yalnızca %21.875'i olan 7 öğretmen Sq3r yöntemini bildiğini belirtmişlerdir.

Ders veren öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini bilerek öğrencilerine aktarmaları ve onlara bu konuda rehberlik yapmaları gerekmektedir. Ancak anketin bu sorusundan ortaya çıkan bulguya göre öğretmenlerin bu konuda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan ve açıklamalardan yola çıkarak E alt bölümde öğretmenlerin "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleri" nde göze çarpan hususlar şunlardır:

Öğretmenlerin büyük bir kısmının okuma becerilerindeki yeterlilik durumları noktasında "üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldığı", farklı yayınlar takip ederek okuma becerisini geliştirdiği", "okul dışında okuma becerisini geliştirmek için özel zamanlar ayırdığı", okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ettiği", okuma yöntem ve tekniklerini bildiği" ve " Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında bilgi verdiği ortaya çıkmıştır.

Buna karşın yine öğretmenlerin büyük bir kısmına göre "okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilmediği" ve yine öğretmenlerin büyük bir kısmının "Sq3r yöntemini bilmediği" ortaya çıkmıştır. "Okuma becerisini arttırmak için verilen hizmet içi kurslara katılıyorum." noktasında ise aşağı yukarı yarı yarıya bir oran ortaya çıkarak bu hususta öğretmenlerin yarıya yakını olumlu görüş bildirirken yarıya yakını da olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca 32 öğretmenden 9' u "Okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilir." ve "Okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ederim." maddeleri ile 11' i "Sq3r yöntemini bilmekteyim." maddesinde kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Böylece bu maddelerde oran olarak öğretmenler %28.125' ile %34.375 "Kararsızım" demiştir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki maddelerde öğretmenlerin yaklaşık üçte bir oranında net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

### 4.1.3. Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlere, “Diğer Görüşleriniz” alt başlığı altında” Bu anketteki konularla ilgili belirtmek istediğiniz başka noktalar varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.” maddesi yöneltmiştir. Bu bölüme ankete katılan 10 öğretmen görüşlerini yazmıştır. Bu görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Katılımcı öğretmenlerden 1-4 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, genel lisede görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 1 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Ders kitaplarında anlatımın akıcı olduğu sürükleyici metinlerin bulunması gerektiğini düşünüyorum. Böylelikle okuma alışkanlığının kazandırılacağına inanıyorum. Müfredatta okuma alışkanlığına yönelik bir ders bulunması gerekmektedir.*

20 yıldan fazla hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, meslek lisesinde görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 2 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Müfredatta eskiye dönülmesi gerektiğini düşünüyorum (1990-2000). Ders kitapları da buna göre şekillenmeli.*

10-14 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, meslek lisesinde görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 3 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Anketin yapılması olumlu bir durum. Okuma becerisi ve etkinliği üzerinde durulmalıdır. Bu konuda eğitim kurumlarımız daha iyi çalışmalıdır.*

1-4 yıl hizmet süresi olan, Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu, tezsiz yüksek lisans eğitimi alan, Anadolu lisesinde görevli olup 26-35 kişilik sınıfa giren bay öğretmen TDEÖ 5 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Edebiyat ve dil sahasında üniversite camiasının etkinliği çoğaldıktan beri her şey bozuldu. Edebiyat ve dil eğitimi birtakım üniversite hocalarının birbirleriyle yarış yaptıkları bir sahaya döndü. Nesiller mahvedildi. Üniversiteler edebiyat ve dil eğitiminden elini çekmeli. Bu iş, bu işi yürüten teknisyenlerin( bizzat öğretmenlerin) eline bırakılmalıdır.*

Katılımcı öğretmenlerden 5-9 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, fen lisesinde görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bay öğretmen TDEÖ 7 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Müfredatın çok sıkışık ve anlaşılmaz değil de daha açık olmasını gerekli görüyorum.*

20 yıldan fazla hizmet süresi olan, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu, tezsiz yüksek lisans eğitimi alan, Anadolu lisesinde görevli olup 26-35 kişilik sınıfa giren bay öğretmen TDEÖ 9 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Müfredat programları gereksiz bir sürü bilgi içeriyor. Bunlar ayıklanmalı. Metinler öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Ayrıca metinler öğrenciyi okumaya sevk edecek nitelikte olmalıdır.*

1-4 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, meslek lisesinde görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 11 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Eğitim Fakültelerinde öğrencilere mutlaka diksiyon dersi verilmeli. Okullarda 'diksiyon' ve 'iletişim' de ders olarak okutulmalıdır.*

5-9 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, lisans eğitimi alan, meslek lisesinde görevli olup 26-35 kişilik sınıfa giren bay öğretmen TDEÖ 14 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Bu anketin öğretim görevlilerine (Prof. Doç. Dr.) ulaşabileceğini bilmiyorum, ama akademik çalışma yapanlar için kolaylık sağlayacaktır.*

10-14 yıl hizmet süresi olan, Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu, tezsiz yüksek lisans eğitimi alan, Anadolu lisesinde görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 16 okul tiplerine göre öğrencilerin seviyelerinin çok farklı olduğunu ifade ederek şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Bu anketinizi okul türlerine göre yaparsanız; yani Meslek, Anadolu, Fen ve Güzel Sanatlar Liselerine göre ayırırsanız dokuzuncu sınıfa gelen öğrencilerin okuma becerileri hakkında daha net bir bilgiye ulaşabilirsiniz.*

10-14 yıl hizmet süresi olan, Eğitim Fakültesi mezunu, tezsiz yüksek lisans eğitimi alan, genel lisede görevli olup 1-25 kişilik sınıfa giren bayan öğretmen TDEÖ 28 şu şekilde görüş bildirmiştir:

*Çalıştığım okulda dokuzuncu sınıfların okuma ve okuduğunu anlama yeteneğinin çok düşük olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden dokuzuncu sınıf Dil ve Anlatım dersi müfredatındaki paragraf konusunun öğrenciye göre çok yoğun olduğunu ve öğrenciye zor geldiğini düşünüyorum.*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde, kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilere okuma becerileri kazandırmada fazla etkili olmadığı, metinlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmediği, bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu ve öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektikleri, öğrencilerin okul türlerine göre okuma- anlama ve yorumlama yeteneklerinin değiştiği, müfredat programının çok yoğun olduğu gibi cevaplar bulunmaktadır.

#### **4.1.4. Anketin Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti**

Anket Gümüşhane Merkez ilçede yer alan 11 tane lisede görevli 11' i bayan, 21' i bay olan 32 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmanın evreninde bu öğretmenler yer almaktadır. Bu çalışmada evrenin hepsine ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerin derslerine girmiş oldukları 9. Sınıf öğrencilerinin bu sınıfa geldiklerindeki hazır bulunuşluluk durumları, öğrencilerin okuma becerileri ile ilgili görüşleri, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin “bu anketteki konularla ilgili belirtmek istedikleri başka noktalar” yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan görüşler “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde beşli ölçek kullanılarak uygulanmıştır. Bu bölümlerde Öğretmenlerin cevapları tablolarla gösterilmiş ve açıklanmıştır.



Bayanlar, katılımcı toplamının %34.375' ini oluştururken bayların oranı %65.625 olmuştur. Öğretmenlerin %28.125'i 1-4 yıl, %31.25'i 5-9 yıl, %31.25'i 10-14 yıl, %9.375'i de 20 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların %59.375'i eğitim fakültesi, %40.625'i fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların %53.125'inin lisans, %46.875'inin tezsiz yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin %71.875'i 1-25 öğrencinin bulunduğu sınıflara, %28.125'i 26-35 öğrencinin bulunduğu sınıflara girmektedir. Çalışılan kurum türü bazında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri en yüksek oran olan % 50 ile Meslek Lisesi türündeki kurumlarda görev yaptığı görülmektedir. Bunu, % 34.375 ile Anadolu Lisesi, % 9.375 oranla Genel Lise, % 6,25 oranla Fen Lisesi izlemektedir.

Anketten elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulguları kısaca özetlediğimizde şu bilgiler ortaya çıkmaktadır:

a) 9. sınıfa yeni gelen öğrenciler hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiklerini; okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdiğini,

b) 9. sınıfa yeni gelen öğrenciler hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yapmadıklarını; okuma alışkanlıklarının olmadığını,

c) 9. sınıfa yeni gelen öğrenciler hakkında katılımcıların yarıya yakını ise öğrencilerin okudukları metni anlamada ve çözümlenmede başarılı olduğunu; öğrencilerin okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini,

d) Öğrenciler hakkında katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiğini; okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verdiğini, okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye istekli olduğunu; konu hakkında değişik yorumlarda bulunduğunu; okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaştığını; olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlediğini; anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulduğunu; metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yaptığını; şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt ettiğini;

okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirdiğini; okuma sonunda parça hakkında soru sormanın konuyu değerlendirmede önemli olduğunu bildiğini,

e) Öğrenciler hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu öğrencilerin okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bilmediğini; okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanıp akıcı okuyamadığını; duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yapamadığını; okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyemediğini; okuduklarındaki örtülü anlamları fark ettiğini; okul içi ve dışında okuma planlarının var olmadığını ve düzenli kitap okumadığını; süreli yayınları takip ettiğini,

f) Öğrenciler hakkında katılımcıların yarıya yakını ise öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz ettiğini; okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulduğunu; metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkardığını; okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulduğunu; metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ettiğini; metnin türü ile ilgili özellikleri bulduğunu; okunan parçanın yazarını bilmenin okumayı zevkli hale getirdiğini bildiğini; kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumladığını; metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini,

g) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkında katılımcıların büyük çoğunluğunun Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerde okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmadığını, okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermediğini,

h) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer verilmediğini, ders kitaplarında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğunu; okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmadığını,

i) Öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkında katılımcıların büyük çoğunluğunun Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma,

doğru okuma ve okuma becerileri hakkında bilgi verdiğini; okuma yöntem ve tekniklerini bildiğini; okul dışında okuma becerilerini geliştirmek için özel zamanlar ayırdığını; farklı yayınlar takip ederek okuma becerilerini geliştirdiğini,

j) Öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkında katılımcıların büyük çoğunluğunun okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilmediğini ve verilen hizmet içi kurslara katılmadığını,

k) Öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkında katılımcıların yarıya yakınının okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ettiğini, okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldığını belirtmişlerdir.

Genel olarak ele alındığında; oluşturulan anket formu aracılığıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyleri, yeni gelen öğrencilerin daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeyleri, öğretmenlerin bu konudaki yeterlilik durumları öğrenilmeye çalışılmıştır. 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular sıklık ve benzerliklerine göre kategorilendirilerek ve bazı öğretmenlerin görüşleri aynen alınıp gösterilerek kullanılmıştır.

#### **4.2. Mülakattan Elde Edilen Bulgular**

Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Mülakat formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde Mülakat Soruları” ve son bölümde ise öğretmenlere “Mülakat ile ilgili başka fikirleriniz var mı?” sorusu yer almaktadır. İkinci bölümdeki “Mülakat Soruları” nda katılımcılara 18 soru sorulmuştur. Mülakatın son bölümü olan üçüncü bölümde mülakat sorularında yer alan konularla ilgili katılımcıların başka fikirleri varsa ya da bu konularla ilgili eklemek istedikleri noktalar varsa onları dile getirmeleri istenmiştir. Bununla birlikte yeri geldiğinde konunun anlaşılmasına yardımcı olacak benzer sorular da eklenmiştir. Aynı zamanda diğer bir sorunun cevabının içinde verilen cevaplara ilişkin sorular yeniden sorulmayarak mülakatın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Mülakat soruları anketteki bölümlerle ilgili olarak sorulmuş ve bu konular üzerine katılımcıların daha detaylı bir şekilde fikirlerini almak amaçlanmıştır.

Mülakat, araştırmacı tarafından bizzat sorular sorularak yapılmıştır. Katılımcıların kendilerine sorulan sorulara verdiği cevaplar araştırmayı yapan tarafından yazıya çevrilmiştir. Mülakatta verilen cevapların analizi yapılmış; analizler maddeler halinde özetlenmiştir.

#### **4.2.1. Mülakatın Birinci Bölümü Olan Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlere; cinsiyetlerini, mesleki deneyimlerini, mezun olduğu eğitim kurumunu, eğitim düzeylerini ve girdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayısını belirlemeye dönük beş soru sorulmuştur. Anket uygulanan katılımcılarla mülakat yapıldığından dolayı ankette geçerli olan kişisel bilgiler mülakat için de geçerlidir. Bu yüzden bu bilgiler burada tekrar edilmemiştir.

#### **4.2.2. Mülakatın İkinci Bölümü Olan Mülakat Sorularından Elde Edilen Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlere alt problemlerle ilgili 18 tane soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar teker teker ele alınıp incelenmiştir.

##### **4.2.2.1 “Sizce okuma becerisi nedir?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta öğretmenlere sorulan birinci soru; “Sizce okuma becerisi nedir?” şeklinde sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin çoğu bu soruyu benzer ifadelerle, yazılı metinleri kurallarına uygun bir şekilde yani vurgu, tonlama ve imlaya dikkat ederek okuma; okunan metindeki kelimeleri doğru telaffuz etme; okuduğunu anlama; okuduğunu yorumlama ve okuduğundan çıkarımlarda bulunma şeklinde cevaplamışlardır. Ayrıca birkaç tane öğretmenin okuma becerisini “okuma alışkanlığı” ve “hızlı okuma” şeklinde anladığı da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12’ si genel olarak okuduğunu anlayabilmeye ilgili cevaplar vererek okuma becerisini şöyle tanımlamışlardır:

*“Anlayıp kendini geliştirmedir; böylece kişisel gelişimini sağlamadır.” “Bir metni ya da kitabı yeterli sürede, anlayarak okuyabilme ve okuduklarını hayata aktarabilmedir.” “Okunan metni doğru okuyabilme ve okuduğunu anlayabilmektir.” “Metnin ne anlatmak istediğini, konusunu anlamaktır.” “Okuma becerisi okuduğunu anlama ve okuduklarından sonuç çıkarabilme, yorum yapabilme becerisidir.”*

Bu soruya öğretmenlerin 8' i okuduklarını vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek anlamı verecek şekilde okuma yapabilmektir şeklinde cevap vermişlerdir. Bu cevapları şu şekilde sıralayabiliriz:

*“Uygun vurgu ve tonlama yaparak, kelimeleri doğru telaffuz ederek okuma yapmaktır.”*  
*“Bir metni kurallarına uygun olarak vurgu ve tonlama hatası yapmadan okumak.”*  
*“Hayatı anlamlandırma çabasıdır. Anlayarak ve gerekli tonlama- vurgulama yapılarak seslendirme. Sessiz okuma yapmayı da bu çerçevede değerlendiriyorum.”* “Vurgu, tonlama ve imlaya dikkat ederek okumaktır.” “Metnin anlamını ifade edebilecek şekilde gereken vurgu ve tonlamaları yapabilmek, kelimeleri doğru telaffuz edebilmektir.” “Okuma kavramıyla ilişkili yeteneklerin tümünü(diksiyon, hızlı okuma, vurgu ve tonlama...) ifade eder.”

Yine öğretmenlerin 6' sı okuma becerisini sürekli ya da düzenli okuma yapma ve anlayarak hızlı okuyabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Bu şekilde verilen cevaplar da şöyledir:

*“Bir metni en kısa sürede anlayarak okumadır.”* “Düzenli ve düzgün okumaktır ayrıca bu dersin olmazsa olmazıdır.” “Doğru ve hızlı okumaktır.” “Sürekli ve seri okuma eğilimidir.”

Araştırmaya katılanların diğerleri ise verilen cevaplardan farklı olarak şöyle cevap vermişlerdir:

*“Beceri değil alışkanlıktır. İç motivasyon gerektirir, kişinin okuma yapabilmesi için kendini hazır hissetmesi gerekir.”* “İhtiyaç duyulduğu an istediği bilgiye ulaşabilmek için verilen mücadeledir.” “Neyi, niçin, nasıl okuması gerektiğini bilmektir.” “Başarılı okumanın gereklerini yerine getirebilme.” “Amaçlı ve doyurucu okuma faaliyeti yapmaktır. Ayrıca hızlı okuma ve okuduklarından verim alabilmektir.” “Bireydeki okuma isteğini doğru zamanda doğru metinde değerlendirmektir. Yani kişinin okumaya karşı isteğini uyanık tutacak metinler yoluyla düşünsel faaliyetlerde bulunmasını gerçekleştirmektir.” “Okuma becerisi kişinin kendini geliştirmesi için yeme, içme gibi bir ihtiyaçtır” “Kitapta kendimizi bularak kitabı yaşamaktır.”

Ayrıca bir öğretmen de bu konuda fikrinin olmadığını söyleyerek bu soruya cevap vermemiştir.

Yukarıdaki öğretmen görüşleri göz önünde bulundurularak öğretmenler okuma becerisini okuduğunu anlama, yorumlama, okuduklarından çıkarımlarda bulunabilme, okunan metnin anlamına uygun bir şekilde vurgu- tonlamaya dikkat ederek okuma, okumayı alışkanlık haline getirme ve hızlı şekilde okuyabilme gibi cevaplar vererek tanımlamışlardır. Bu verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi hakkında genel bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu görüşler eksik kalmaktadır. Birkaç tane öğretmen okuma becerisini hızlı okuyabilme ve okuma alışkanlığı kazanma diye tanımlamıştır. Bu tanım okuma becerisinin alanını çok daraltan bir tanımdır.

#### **4.2.2.2 “Derslerinizde sadece okumaya ayırdığınız saatler var mı? Öğrenciler okuma kurallarını uyguluyorlar mı?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan ikinci soru; “Derslerinizde sadece okumaya ayırdığınız saatler var mı?” şeklinde sorulmuştur. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Katılımcı öğretmenlerden 24’ ü okumaya zaman ayırdıklarını ifade ederek şöyle cevap vermişlerdir:

*“Evet, var. Her hafta sadece okumaya zaman ayırdığımız oluyor.”, “Bazı sınıflarda uyguluyorum. Onun dışında haftada bir gün bir ders saati okulumuzda kitap okuma etkinliği yapılıyor.”, “Genellikle ilk derslerimde kitap okumaya zaman ayırıyorum.” “Her dersin ilk yirmi dakikası kitap okutuyorum.”, “Evet. Müfredatta var zaten. Kitap okuma önerilmektedir.” “Dersten arda kalan 5-10 dakika süreyi okumaya ayırıyorum.”*

Bunlardan 5’ i öğrencilerin okumaya istekli olmadıklarını söyleyerek şu görüşleri de ifade etmişlerdir:

*“Öğrenciler okumaya istekli değiller. Okurken dikkatlerini toplayamayabiliyorlar. Sessiz okumayı olması gerektiği şekilde yapamayanlar var. Kitabı nasıl tutması gerektiğini bilmeyenler, gözle okuma yapamayanlar da var.” “Evet, fakat okuma alışkanlığını kazandırmaya ve okumayı sevdirmeye yeterli olmuyor.”*

Bu soruya 2 öğretmen “Zaman zaman ayırıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. 6 öğretmen sadece okumaya zaman ayıramadığını ve ders yoğunluğunun buna sebep olduğunu belirterek şöyle cevap vermiştir:

*“Hayır, yok. Sadece okumaya zaman ayıramıyorum. Ders kitaplarındaki etkinlikleri ancak bitirebiliyoruz.” Öğretmenlerin 2’ si ise “Hayır. Okuma özel bir saate münhasır soylu bir eylemdir. Onu ara öğüne dönüştürmek ancak insanın kendisini ve muhataplarını aldatması olur.” ve “Dersin konusuna göre bazı dersleri yalnızca okumaya ayırabiliyorum. Öğrencilerle sesli ve sessiz okuma yapıyoruz.”*

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Derslerinizde sadece okumaya ayırdığınız saatler var mı?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 24’ ü “Evet, derslerimde okumaya zaman ayırıyorum.”, 6’ sı “Hayır, derslerimde okumaya zaman ayıramıyorum.” ve 2 öğretmen ise “Derslerimde ara sıra okumaya zaman ayırıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %75’ i “Evet, derslerimde okumaya zaman ayırıyorum.”, %18.75’ i “Hayır, derslerimde okumaya zaman ayıramıyorum.”, %6.25’ i “Derslerimde ara sıra okumaya zaman ayırıyorum.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Buradan hareketle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde sadece okumaya zaman ayırdığı görülmektedir. Sadece okumaya zaman ayıramadığını belirten öğretmen sayısı ise az olarak göze çarpmaktadır. Öğrencilerin bazılarının sessiz okuma kurallarını bilmedikleri, yine öğrencilerin çoğunluğunun okuma motivasyonlarının zayıf olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin okumaya istekli olmadıkları da ortaya çıkmıştır.

#### **4.2.2.3. “Bunu yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan üçüncü soru; “Bunu yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin okumaya ayırdığı saatlerde neler yaptıklarını, nelere dikkat ettiklerini öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Katılımcı öğretmenlerden 8’i öğrencilerin motivasyonlarını arttırarak okumaya karşı istekli olmalarını sağladığını söyleyerek şöyle cevap vermiştir:

*“Öğrencinin okuma noktasında istekli olmasına özen gösteriyorum.”, “Öğrencilerin ihtiyaç duydukları ve istedikleri kitapları okumalarına, sözlük kullanmalarına, okudukları metni analiz etmelerine dikkat ediyorum.”, “Öğrencileri kitap okumaya teşvik ediyorum. Bazı kaynakları tanımalarına yardımcı oluyorum.”, “Öğrencilerin okumaya istekli olmalarına ve hazır bulunuşluluklarına özen gösteriyorum.” “Çocuklara*

*istediği kitapları okuma gibi bir özgürlük sağlıyorum. Bunun yanında gazete ve dergi okumaya da teşvik ediyorum.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15' i okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası becerilere yönelik çalışmalar yaptığını ifade ederek şu şekilde cevap vermiştir:

*“Öğrencilerin verilen sürelerde ne kadar okuyabildikleri ve okuduklarından ne anladıkları üzerinde dönüt istiyorum.”, “Her öğrencinin metne odaklanmasını sağlıyorum. Metne başlamadan önce metinle ilgili öğrencilerin bulmalarını istediğim noktaları belirterek dikkatlerini yönlendirmeye çalışıyorum. Sonrasında metni yorumlamaya yönelik çalışmalar yaptırıyorum.”, “İmla kurallarına uygun okumaya, vurgu ve tonlama dikkat etmeye, doğru ve güzel bir şekilde okumaya dikkat ediyorum.” “Açık ve anlaşılır okumaya ve okutmaya çalışıyorum.”*

Katılımcıların 5' i öğrencilerin seviyelerine her öğrencinin uygun kitapları yanlarında bulundurup okumalarını sağladıklarını ifade ederek şöyle cevap vermişlerdir:

*“Öğrenci seviyesine dikkat ediyorum. Onların kapasitelerine uygun olan metinleri ve kitapları öneriyorum. Ayrıca müfredattaki yapmamız gereken şeyleri yapıyoruz.” “Öncelikle her öğrencinin her hafta kitap getirmesine ve getirdiği bu kitapları bitirmesine dikkat ediyoruz.” “Birlikteliğe önem vererek her öğrencinin mutlaka kitap okumasını sağlıyorum.” Bu soru hakkında öğretmenlerin üçü “Öncelikle öğrencilere ‘Ben okumalıyım.’ anlayışını kazandırmak istiyorum.”, “Uygun bir okuma ortamının sağlanmasına dikkat ediyorum.”, “Okumanın önemli bir yaşamsal faaliyet olmasına dikkat ediyorum.”*

Yine burada bir öğretmen metin merkezli ders işlediğini belirterek okumaya ayrıca zaman ayırmadığı için bu konuda dikkat ettiği bir şeyin olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin yukarıdaki vermiş oldukları cevaplara bakarak kitap okumaya ayrılan saatlerde öğretmenlerin öğrencilerin isteklerini göz önüne aldıkları, onlara kitap okuma ile ilgili bir takım hatırlatmalar yaptıkları, ortamın kitap okumaya elverişli hale gelmesini sağladıkları, öğrencilere okumanın getirilerini söyleyerek onların okumaya karşı motivasyonlarını artırdıkları, öğrencilere seviyelerine uygun kitaplar tavsiye ettikleri, okumayı bir iş olarak değil de bir zevk haline getirip okuma alışkanlığı kazanmalarını gerektiğini, okumanın hayatın her anında yapılacak olan zevkli bir iş olması gerektiğini vurguladıkları, okuma esnasında okuma kurallarına uymalarını söyledikleri ortaya çıkmıştır.



#### 4.2.2.4. “Okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?” Sorusunun Analizi

Mülakatta katılımcılara sorulan dördüncü soru; “Okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

14 öğretmen bu soruya genel olarak şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

*“Evet. Fırsat buldukça okuma becerileriyle ilgili genel bilgilendirmeler yapabiliyorum.”,*

*“Evet. Aksini yapmak görevini layıkıyla yapmamak anlamına gelir.”*

Katılımcıların 10’ u okuma becerileriyle ilgili konu ya da etkinlikler olduğunda bilgi verdiğini belirterek şöyle açıklama yapmıştır:

*“Yeri geldiğinde bilgi veriyorum.”* 8 öğretmen ise *“Çok sık olmasa da öğrencileri bu konuda bilgilendiriyorum.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Ayrıca bu konuda öğretmenlerin ikisi öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik çalışma yaptıklarını belirterek şöyle cevap vermiştir:

*“Okuma becerileri hakkında öğrencileri pek bilgilendiremiyorum. Çünkü okuma becerileri çok düşük. Ben sadece okuma alışkanlığı edinmeleri için çaba harcıyorum, öncelikle bunu sağlamam gerekiyor. Düzenli okuma alışkanlığı olan ve düzgün okuyabilen öğrenci sayımız çok az.”,* *“Evet, daha çok okuma alışkanlığı kazandıracak roman önerilerinde bulunuyorum.”*

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 24’ ü “Evet”, 8’ i “Zaman zaman, fırsat buldukça” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya “Hayır” cevabını veren öğretmenimiz ise bulunmamaktadır. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %75’ i “Evet”, %25’ i “Zaman zaman, fırsat buldukça” şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan hareketle öğretmenlerin dörtte üçlük gibi büyük çoğunluğu öğrencilerine okuma becerileriyle ilgili bilgi aktardıkları, geri kalanının ise yine fırsat buldukça böyle bilgilendirme yaptıkları görülmektedir.

#### 4.2.2.5. “Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni sizce nedir?” Sorusunun Analizi

Mülakatta katılımcılara sorulan beşinci soru; “ Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni sizce nedir?” şeklinde sorulmuştur. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Katılımcı öğretmenlerin 15’ i ortaokuldan liseye gelen öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinin yeterli olmadığını ve öğrencilerin ortaokuldan bu becerileri kazanamadan geldiklerini ifade ederek şöyle cevap vermiştir:

*“İlköğretimden öğrenciler okuma becerilerine sahip olmadan geliyorlar. Bu konuda öğrencilerin ilköğretimden kalma yanlış alışkanlıkları da var. Bundan dolayı Türkçe öğretmenlerine çok iş düşüyor.”, “İlköğretim öğrencilerinin sınıfta kalmayarak ne olursa olsun diploma alabilmeleri de öğrencilerin ilgisiz olmalarının diğer bir nedenidir.”*

8 öğretmen müfredatın çok yoğun olduğunu belirterek genel olarak şöyle cevap vermiştir:

*“Ağır müfredat programları. Seviyeye uygun olmayan ve öğrencilerin dikkatlerini çekmeyen metinlerin olması.”*

20 öğretmen öğrencilerin okuma becerilerinde istenilen düzeyde olamamalarını öğrencilerin ilgisizliğine, çevrelerinde onları meşgul eden etmenlerin olmasına ve okuma alışkanlıklarının olmamasına bağlayarak şöyle cevaplar vermiştir:

*“Öğrencilerin okuma konusunda ilgisiz olmalarından ve düzenli okuma yapmadıklarından kaynaklanmaktadır.”, “Öğrenciler kitap okumadıkları için metni telaffuz, vurgu, tonlamaya dikkat ederek okuyamıyorlar.”, “Öğrencilerin kitaptan uzak durmaları ve bilgisayar ile çok meşgul olmaları.”, “Televizyona fazla zaman ayrılması okumayı önemsizleştiriyor.”*

Öğretmenlerin biri şu şekilde cevap vermiştir:

*“Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni: Öğrencilerin okuma zayıflığı ve yöresel kullanımlar.”*

5 öğretmen eğitim sisteminin de öğrencilerin okuma becerilerine sahip olmalarında olumsuz bir etki yaptığını belirterek şöyle görüş bildirmiştir:

*“Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni ‘eğitim sistemi’ dir. Öğrenciler kendilerini sınıflardaki başarılarına ve notlarına göre değerlendiriyorlar. Bu yüzden okumaya önem vermiyorlar.”*

5 öğretmen toplumda okumaya önem verilmediğini, ailede içinde ve öğrencilerin çevresinde okuyan kişilerin bulunmadığını söyleyerek şöyle demiştir:

*“Okumanın ve okuyanın toplumsal saygınlığının olmadığı için okuma eylemi iş olsuna dönüştürülmüş. Okuma becerisi kaybolmuş.”, “Ailede yeterince kitap okunmaması da bu durumu olumsuz etkilemektedir.”, “Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni çevrelerinde kitap okuyan birilerinin olmayışıdır.”, “Aile içerisinde öğrencilere okuma kültürü aşılanmamasıdır.”*

Yine üç öğretmen şöyle cevap vermiştir:

*“Okuma seviyesi kazanamamış olmaları, sadece okumuş olmak için okumaları, tek tip kitap okuma alışkanlığına sahip olmalarıdır.”, “Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni, onların ilgi alanlarının farklı olmasıdır. Çoğu farklı etkinliklerle ilgileniyor.”, “Öğrencilerin kurgusal dünyayla fazla ilgilenmemeleri ve okumayı hayatta başarılı olmanın bir aracı olarak görmemeleri.”*

Öğretmenlerden biri de bu durumu şöyle açıklamıştır:

*“Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni öğrencilerin zamanı çok hızlı yaşamalarıdır. Öğrenciler sürekli bir koşturmaca içinde hayatlarını sürdürüyorlar.”*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedenleri, öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı sıkıcı bir iş görmeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleridir. Bunun yanında ailede- okulda okuma sevgisi- alışkanlığının verilememiş olması, öğrencilerin büyük bir bölümünde televizyon izleme ve bilgisayar gibi araçlarla oyun oynama alışkanlıklarının olması, birinci kademedeki yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, ilköğretimde okuma becerileri kazanımlarının tam

manasıyla öğrencilere aktarılamaması, ailede ve okul dışında öğrencilerin ders dışı ilgi alanlarının fazla olması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, ailelerin ve öğretmenlerin vurdumduymaz olmalarıdır.

#### **4.2.2.6. “Okuma becerilerini derste uygulayabiliyor musunuz? Uygulayamamanızdaki sebepler nelerdir? Okuma becerilerini aktarırken yaşadığınız zorluklardan bahsedebilir misiniz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan altıncı soru; “Okuma becerilerini derste uygulayabiliyor musunuz? Uygulayamamanızdaki sebepler nelerdir? Okuma becerilerini aktarırken yaşadığınız zorluklardan bahsedebilir misiniz?” şeklinde sorulmuştur.

Bu sorunun birinci bölümü olan “Okuma becerilerini derste uygulayabiliyor musunuz?” a verilen cevapları gruplandırdığımız zaman 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 15’i “Evet”, 9’u “Hayır” ve 8’i “Zaman zaman, fırsat buldukça” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %46.875’i “Evet”, %28.125’i “Hayır” ve %25’i “Zaman zaman, fırsat buldukça” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin yarıya yakını okuma becerilerini derste uygulayabildiklerini, üçte birine yakını uygulayamadıklarını ve dörtte biri ise “zaman zaman, fırsat buldukça” okuma becerilerini derste uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler kendi ifadeleriyle, derste okuma becerilerini uygulayamamalarının nedenlerini ve okuma becerilerini aktarırken yaşadıkları zorlukları şu şekilde aktarmışlardır:

Katılımcı öğretmenlerden 3’ü öğrencilerin önceki basamakta okuma alışkanlığı kazanmadan geldiklerini ifade ederek şöyle cevap vermiştir:

*“Öğrencilerimiz ilköğretimden okuma becerisi kazanmadan geliyorlar.”, “Birinci basamaktan yeterli kazanımları alamadan geliyorlar. Çoğu 9.sınıf öğrencileri okumakta zorluk çekiyor.”*

Bir öğretmen de şöyle cevap vermiştir:

*“Öğrencilerin büyük bir kısmı basit okuyucu. Okuduklarını detaylarına inerek okumuyorlar. Bir an önce sonuca ulaşmak istiyorlar. Baktıkları ağaçta yalnızca kırmızı elmayı görürler.”*

Araştırmacılarından 5' i müfredat yoğunluğundan ve zaman sıkıntısından Őikayetçi olarak görüşlerini Şöyle ifade etmiştir:

*“Müfredatın yoğun olması sebebiyle okuma faaliyetlerine yeterli imkân ve zamanın ayrılamaması. Ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması.”, “Hayır, uygulayamıyorum. Genellikle müfredatı yetiştirmekle ilgili çalışmalar yapıyorum. Fırsat buldukça okuma saatleri yapıyorum. Ama bu saatlerde de tekniklerden bahsedemiyorum.”, “Yeterli zamanın olmaması okuma becerilerini uygulamada sorun oluyor.”*

8 öğretmen öğrencilerin ilgili olmadıkları, isteksiz olmalarını ve sınav sisteminin de öğrencileri okumaya yönlendirmediğini ifade ederek Şu cevapları vermiştir:

*“Okuma becerilerini uygulayamıyorum. Çünkü öğrenciler tarafından okuma boş bir iş olarak görülüyor. Test merkezli bir sistemde öğrencilerde okuma isteği kalmıyor.”, “Öncelikle sorunumuz, okutma. Sorunu halletmeden beceriler ilgi çekiyor.”, “Öğrencilerin ilgisiz olması okuma alışkanlığı kazandırmakla sıkıntı yaratıyor.”, “İlginin olmaması okuma becerilerini tam manasıyla uygulamamızda engel oluşturmaktadır.”, “Uygulamada güçlük çekiyorum. Öğrencide okumaya başladığı bir metni bitirme arzusunun olmaması okuma becerilerini tam manasıyla uygulamamızda engel oluşturmaktadır.”, “Çok iyi uygulayamıyoruz. Çünkü bu konuda öğrenciler gerçekten çok isteksiz.”*

Bunun yanında 2 öğretmen de okumayı öğrencilerin zorunluluk olarak görüp ihtiyaç gibi algılamadıklarını ifade ederek Şöyle demişlerdir:

*“Evet, zorlanıyorum.”, “Evet zorlanıyorum. Öğrencilerin bazıları okumayı zorunluluk olarak algılıyor.”*

Bir öğretmen öğrencilerin okumayı bilmeleriyle doğru okumayı bildiklerini düşündüklerini belirterek Şöyle cevap vermiştir:

*Maalesef uygulayamıyorum. Çünkü çocuklar kitap okumayı, okumayı öğrenme olarak değerlendiriyor. Bu yüzden ‘Biz zaten hızlı okuyoruz. Güzel okuyoruz.’ gibi sözler söyleyerek okumak istemediklerini dile getiriyorlar.*

Yine iki öğretmen öğrencilerin düzgün bir şekilde okuyamadıklarını ve cinsiyet sorununun da olduğunu ifade ederek *şu cevapları vermiştir:*

*“Uygulayamıyorum, çünkü henüz düzgün okumayı beceremiyorlar. Okurken kekeleyen, kelimeleri doğru dürüst telaffuz edemeyen öğrencilerim bile var. Bu durumda benim bir öğretmen olarak yapmam gerekenin okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak olduğunu( çok geç olsa da) düşünüyorum.”, “Cinsiyet problemi de var. Kız öğrencilerin okuma beceri ve isteği erkek öğrencilere göre kat kat fazladır.”*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin derste okuma becerilerini uygulayamamalarının nedenleri ve okuma becerilerini aktarırken yaşadıkları zorlukları; ders müfredatının çok yoğun olması, öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleri, birinci kademe yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, öğrencilerin okumada bile zorluk yaşamaları, ilköğretimde okuma becerileri kazanımlarının tam manasıyla öğrencilere aktarılamaması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, eğitim sisteminin sınava odaklı olması ve öğretmenlerin okuma becerilerini verme noktasında eksik kalmalarıdır.

#### **4.2.2.7. “Okuma becerilerini uygularken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz? Öğrencinizin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası becerilerinden bahseder misiniz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan yedinci soru; “Okuma becerilerini uygularken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz? Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinizden bahseder misiniz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin derslerde okuma becerilerini aktarırken neler yaptıklarını, nelere dikkat ettiklerini öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kendi ifadeleriyle bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Araştırmaya katılanlardan 9’ u okuma becerileriyle ilgili metni okumadan konuyla ilgili dikkat çektiğini, metin hakkında bilgi verdiklerini, metnin başlığından ve resimlerinden hareketle yorumlar yaptıklarını ve öğrencilerin metni okumadan önceki etkinliklerde başarılı olduklarını fakat metnin analizinde çok da iyi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

*“Okuma öncesinde konu ile ilgili ilginç sorularla dikkat çekme. Metinle ilgili sorular sorulacağını söyleme. Okurken yanlış okunan kelimelerin doğru telaffuzunu ve*

*anlamını söyleme.”, “Öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda okumalarını öneriyorum. Okunacak metin hakkında ön bilgi veriyorum. Okuma sırasında anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmalarını istiyorum. Yine okuma sırasında yer yer kesinti yaparak öğrencilerin tahminlerini alıyoruz. Bu etkinliklerde öğrenciler başarılı. Kitabı okurken doğru oturma biçimine göre oturmalarını sağlıyorum. Sessiz okuma yaparken gözleriyle okumalarını sağlamaya çalışıyorum. Bazı öğrenciler bu konuda başarısız olup dudak kıpırdatabiliyorlar. Okunan metnin sonunda mutlaka öğrencilerin metin hakkında analiz yapmalarını sağlıyorum. Öğrenciler bu konuda çok iyi değiller.”, Öğrencilerin okuduklarını anlamaları çok iyi değil. Ana fikri ve yardımcı fikirleri bulmakta zorlanıyorlar.”, “Öğrencilerden okudukları kitapları kısaca anlatmalarını istiyorum. Yorum yapabiliyorlar, değerlendirmeleri eksik. Ana fikri bulmakta zorlanıyorlar.”*

14 öğretmen okumaya başlamadan önce kendisinin örnek okuma yaptığını belirterek şu cevapları vermiştir:

*“Örnek okuma yapıyorum. Öğrencilerin yaptıkları hataları açıklıyorum. İyi bir okuma ile farklı okumalar yaparak iyi okumanın önemini sezdiriyorum.”, “Önce kendim okuyorum, öğrencinin okumasını değerlendiriyorum. Akıcı okuyamayanlar da var. Her sınıfta bir iki kişi.”*

Katılımcıların 5' i şu yöntemleri yaptıklarını söylemiştir:

*“Diksiyona dikkat etme, hızlı okuma, göz gezdirme, göz atma gibi yöntemleri vermeye çalışıyorum. Öğrenciler okuduklarını anlıyorlar mı diye bakıyorum. Sorulara verilen cevapları kontrol ediyorum.”*

Öğretmenlerin 5' i kullandıkları yöntemleri şöyle açıklamıştır:

*“Soru-cevap-tümevarım-tümdengelim-beyin fırtınası.”, “Sessiz, sesli okuma, örnek okumalar yapıp devam ettirebiliyoruz. Okurken canlandırma, okuma sonrası kazanım etkinliklerine yöneldiğimizde okumaların ne derece sağlıklı olduğunu değerlendirebiliyoruz.”, “Okuma öncesi okumanın nasıl olması gerektiğini ifade ediyor, okuma esnasında aynı uygulamanın yapılmasını sağlıyor sonra öğrencilerle beraber yapılan okumalar eleştiriliyor.”, “Okuma metnini inceletme, okuma esnasında anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını belirleme, önemli bölümlere dikkati yoğunlaştırma, özetleme, parçanın ne için oluşturulduğunu tahmin etme, metinle ilgili sorular sormak.”, “Okunacak metnin türüne göre farklı yöntemler kullanıyoruz. Örneğin canlandırmaya uygun bir metin ise okuma yaptıktan sonra canlandırma yapıyoruz.”*

3 öğretmen şöyle demiştir:

*“Metne genel bir göz atıp metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olamaya çalışıyoruz. Sonra bölüm bölüm anlatılanları değerlendiriyoruz. Okuduklarını anlama ve yorumlamada iyiler. Parçanın bütünü ile parçaları arasındaki anlam ilgilerini tespit ediyoruz.”*

Öğretmenlerden biri de bu konulara “Yeterli vakit ayıramıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki görüşlerden hareketle öğretmenlerin sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma, altını çizerek okuma ve eleştirel okuma gibi yöntemler kullandıkları görülmektedir. Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Bunun yanında birtakım okuma yöntemleriyle derslerini aktarmaları da söz konusudur.

Öğretmenler okuma öncesinde; parçayla ilgili görseller varsa bunları yorumlama, başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etme, öğrencilerin dikkatlerini parçaya çekmek için merak uyandırma, doğru ve güzel bir okumanın nasıl olması gerektiğini dile getirme, öğrencilerin farklı okuma türlerini görmeleri için örnek okuma yapma gibi etkinlikler düzenlemektedir. Sınıflarda ortalama birkaç öğrencinin akıcı okuyamadığı görülmektedir. Okuma sırasında ise; vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme, duyguyu verecek şekilde okuma yapmaya, anlamı bilinmeyen kelimelerin altlarını çizme ve bu kelimelerin anlamlarının çıkarmaya çalışma, parçada kesinti yapıp öğrencilerin parçanın devamı hakkında tahminler yapmalarını sağlama, öğrencilerin oturularının ve kitaba olan konumlarını ayarlama gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Bu konularda öğrencilerin yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir. Okuma sonrasında ise öğretmenler; okunan metni değerlendirme, metinden çıkarımlarda bulunma, metin sonu değerlendirme etkinliklerini yapma, günlük hayatla bağlantı kurma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulma, tiyatro tarzında bir metin varsa canlandırma yapma gibi çalışmalarda bulunmaktadırlar. Öğrenciler okuduklarının ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu soruyla ilgili 2 öğretmen yeterli vakit ayıramıyorum ve bu konuda herhangi bir yöntemim yok diye cevap vermiştir.



#### **4.2.2.8. “Sq3r yönteminin ne olduğunu biliyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan sekizinci soru; “Sq3r yönteminin ne olduğunu biliyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin uluslar arası ortaya çıkmış okuma yöntemlerinden haberdar olup olmadıklarını öğrenmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Sq3r yönteminin ne olduğunu biliyor musunuz?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 8’ i “Evet”, 20’ si “Hayır” ve 4’ ü “Çok iyi bilmiyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdeler oran olarak ise öğretmenlerin, %25’ i “Evet, biliyorum.”, %62,5’ i “Hayır, bilmiyorum.” ve %12,5’ i “Çok iyi bilmiyorum.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin yarıdan fazlası bu okuma yöntemini bilmemektedir. Bilenlerin oranı dörtte birdir. Bu da bize öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu hususta yetersiz olduklarının göstermektedir.

#### **4.2.2.9. “Okuma esnasında sizler vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan dokuzuncu soru; “Okuma esnasında sizler vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin derslerde örnek okuma yaptıkları sırada vurgu ve tonlamalara dikkat edip etmedikleri; metindeki anlama uygun bir okuma yapıp yapmadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Okuma esnasında sizler vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 31’ i “Evet”, 1’ i “Mümkün oldukça dikkat etmeye çalışıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya “Hayır, dikkat etmiyorum.” cevabını veren öğretmen ise bulunmamaktadır. Bu soruya yüzdeler oran olarak ise öğretmenlerin, %96.875’ i “Evet, biliyorum.”, %3.125’ i “Mümkün oldukça dikkat etmeye çalışıyorum.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin neredeyse tamamı derslerinde örnek okuma yaparken vurgu ve tonlamalara dikkat ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmenimiz hariç öğretmenlerin bu hususta yeterli olduğu görülmektedir.

#### **4.2.2.10. “Öğrencileriniz düzenli kitap okur mu? Öğrencilerinizi, düzenli kitap okumaları ve süreli yayınları takip etmeleri konularında teşvik ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan onuncu soru; “Öğrencilerinizi, düzenli kitap okumaları ve süreli yayınları takip etmeleri konularında teşvik ediyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin öğrencileri ders dışı zamanlarında düzenli kitap okumaları ve süreli yayınlar dediğimiz gazete- dergi okumaya teşvik edip etmediklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Mülakattaki bu soruya öğretmenlerimizin tamamı olumlu yanıt vererek öğrencilerini okul dışında düzenli kitap okumaya ve süreli yayınları takip etmeye teşvik ettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler bu hususta öğrencileri teşvik etmelerine rağmen öğrencilerin okul dışında yeterli bir okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda ailelere de iş düştüğünü ifade etmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin okul dışı düzenli okuma faaliyetlerinde bulunmaları için okul ve ailenin ortak çalışması önem arz etmektedir.

#### **4.2.2.11. “Öğrencilerinizin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ediyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on birinci soru; “Öğrencilerinizin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ediyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin bir önceki soruyla bağlantılı olarak öğrencilerinin okul dışı okuma faaliyetlerini takip edip etmediklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Öğrencilerinizin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ediyor musunuz?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 20’ si “Evet, takip ediyorum.”, 4’ ü “Hayır, takip etmiyorum.” Ve 8’ i “Ara sıra, kısmen takip etmeye çalışıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %62.5’ i “Evet, takip ediyorum.”, %12.5’ i “Hayır, takip etmiyorum.”, %25’ i “Ara sıra, kısmen takip etmeye çalışıyorum.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerinin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Dört öğretmenin bu konuda eksik olduğu, sekiz öğretmenin ise devamlı bir takip çalışması yapmadığı görülmektedir.

#### **4.2.2.12. “Okuma becerilerinin öğrencilere mutlaka kazandırılmasının gerektiğini düşünüyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on ikinci soru; “Okuma becerilerinin öğrencilere mutlaka kazandırılmasının gerektiğini düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin okuma becerilerinin öğrencilere mutlaka kazandırılmasının gerektiğini düşünüp düşünmediklerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Mülakattaki bu soruya öğretmenlerimizin tamamı olumlu yanıt vererek öğrencilerinin okuma becerilerini kazanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin düşünce planında, okuma becerilerini öğrencilere aktarmanın lüzumuna ve onların bu becerilere sahip olmaları gerektiğine inandıkları görülmektedir.

#### **4.2.2.13. “Sizce müfredat okuma becerisi için yeterli mi? Hangi konularda yetersiz? Ders kazanımlarınızda okuma becerisi kazanımları ne kadar yer alıyor? Sizce yeterli mi?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on üçüncü soru; “Sizce müfredat okuma becerisi için yeterli mi? Hangi konularda yetersiz? Ders kazanımlarınızda okuma becerisi kazanımları ne kadar yer alıyor? Sizce yeterli mi?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin okuma becerileri hususunda ders müfredatı hakkındaki görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Bu sorunun birinci bölümü olan “Sizce müfredat okuma becerisi için yeterli mi?” ye verilen cevapları gruplandırarsak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 11’ i “Evet, yeterlidir.”, 14’ ü “Hayır, yeterli değildir.”, 3’ ü “Daha iyi olabilir.” ve 4’ ü “Kısmen, yeterlidir.” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %34.375’ i “Evet, yeterlidir.”, %43.75’ i “Hayır, yeterli değildir.”, %9.375’ i “Daha iyi olabilir.” ve %12.5’ i “Kısmen, yeterlidir.” şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin üçte birine yakını ders müfredatını okuma becerilerini kazandırma noktasında yeterli gördüklerini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunlu ise ders müfredatını okuma becerilerini kazandırma noktasında ya yeterli bulmadıklarını ya da eksik gördüklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler kendi ifadeleriyle, ders müfredatının öğrencilere okuma becerilerini kazandırma noktasında hangi hususlarda yeterli olmadığını, ders kazanımlarında okuma becerileriyle ilgili kazanımlarının ne kadar yer aldığını şu şekilde aktarmışlardır:

8 öğretmen müfredatı yetersiz görüp müfredat yoğunluğunun çok fazla olduğunu ifade ederek şöyle cevap vermiştir:

*“Yetersiz, çünkü konular çok fazla zaman az ve kitaplarda gereksiz etkinlikler var.”*

6 öğretmen müfredatı yeterli görmeyerek şu cevapları vermiştir:

*“Yeterli değil. Sadece okuma, anlama ve anlatımla ilgili özel bir ders olmalı. Dilbilgisi kaygısı ile not verme işi olmamalı.”*

3 öğretmen okuma için ayrı ders saatleri olması gerektiğini ifade ederek şu cevapları vermiştir:

*“Bence sadece okuma becerisi üzerine bir ders olmalı.”, “Bu alışkanlık haline gelmelidir.”*

2 öğretmen müfredatı ders kitaplarında yer alan metin türleri bakımından yetersiz gördüklerini ifade ederek düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Dikkat çekici ve değişik metinlere yer verilmeli. Metinler ilgi çekici hazırlanması gerekir. Ders kazanımlarında okuma becerisi kazanımları çok yer almıyor. Yeterli değil. Seçilen çoğu metin sıkıcı ve anlaşılması zor geliyor öğrencilere. Yeni çıkan kitaplarda durum daha iyi.”*

Araştırmaya katılanlardan biri sınav sistemini müfredat eksikliği olarak belirterek şöyle cevap vermiştir:

*“Hayır yeterli değil. Ölçme ve değerlendirme (SBS, YGS ve LYS) öğrencilerin okuma becerilerine sahip olmalarını engelliyor.”*

Öğretmenlerden ikisi öğrencileri okumaya yönlendirmesi bakımından müfredatı yetersiz görerek görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Müfredat yetersiz. Öğrencileri okumaya yönlendirme noktasında eksik.”, “Ders kazanımlarında okuma becerileri kazanımları çok fazla yer almıyor.”, “Çok da yeterli değil. Bazen gereksiz etkinliklerle okuma becerisi daha çok arka planda kalıyor”*

Bir öğretmen de okumanın hayatta vazgeçilmez bir eylem haline dönüştürülmesi gerektiğini ifade ederek şöyle cevap vermiştir:

*“Hayır. Okumanın bir eylem haline dönüştürülmesi gerekir. Okumak bir yaşam tarzı haline getirilmelidir. Okuma parçaları öğrencilerin ilgisini çekmiyor. Okuma parçaları yetersiz kalıyor.”*

Yukarıda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak katılımcıların büyük çoğunluğu müfredatın çok yoğun olduğundan dolayı okuma becerileri kazandırma aşamasında problem yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak yine öğretmenler; konuların çok fazla olması, öğretmenlerin bu konuları yetiştirmeye uğraştıkları ve dolayısıyla okuma becerilerini kazandırma hususunda eksiklik olduğu da ortaya konmuştur. Bunun yanında ders kazanımlarında okuma becerileri kazanımlarının fazla yer almadığı ve müfredatın öğrencileri okumaya yönlendirmediği konularında da eksiklikler göze çarpmaktadır.

Yukarıdaki cevapların yanında ders müfredatını yeterli görüp de birtakım başka hususlarda sorun olduğunu düşünen katılımcılar şöyle cevap vermiştir:

3 öğretmen müfredatı yeterli görüp ders kitaplarında yer alan bazı metinleri yetersiz görerek şöyle cevap vermiştir:

*“Müfredat yeterli ancak ders kitaplarında yer alan bazı metinler okuma becerisi kazandırmada yetersiz kalıyor.”*

2 öğretmen öğretmenlerin bu konuda yetersiz olduğundan öğrencilere okuma becerileri kazandırılmadığını söyleyerek cevaplarını şöyle açıklamışlardır:

*“Öğretmenler bu konuda donanımlı olmalıdır. Kendim de dâhil yeterli donanıma sahip öğretmenlerin olmadığını düşünmüyorum.”*

Öğretmenlerden biri zaman sıkıntısını öne sürerek şu şekilde cevap vermiştir:

*“Ders müfredatı iyi fakat okuma becerisi kazandırmak için yeterli süre yok her öğrenci için ayrı vakit gerekiyor bunu içinde zamana ihtiyaç var.”*

Yine araştırmaya katılanlardan 2' si aile faktöründen söz ederek şu cevapları vermiştir:

*"Sıkıntının müfredatta olduğunu düşünmüyorum. Okuma becerisi ve alışkanlığı okuldan ziyade ailede kazanılır bence. Ailede kazandırılmayan bir beceriyi ve alışkanlığı okulda, özellikle lisede kazandırmak çok zor. Bu noktada biz öğretmenlere çok zor bir görev düşüyor."*

Bir öğretmen de sınav sisteminin bu konuda öğrencileri olumsuz etkilediğini düşünerek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*"Buradaki cevaplar okul çeşidine göre değişebilir. Bizim okulumuz için yeterli. Sınav endeksli eğitim sisteminde uygulama zor oluyor. Öğrenci özetlere yöneliyor."*

Mülakatın bu bölümünde 9 öğretmen müfredatı yeterli gördüğünü bunun yanında sınav sisteminin ya da ölçme ve değerlendirmenin, ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğretmenlerin yetersizliğinin ve aile faktörünün öğrencilere okuma becerilerini kazandırmada etkisiz olduğunu belirtmişlerdir.

#### **4.2.2.14. "Ders kitapları okuma becerisinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?" Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on dördüncü soru; öğretmenlere göre ders kitaplarının okuma becerilerini kazandırmada etkililiğini ölçmek amacıyla "Ders kitapları okuma becerisinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?" şeklinde sorulmuştur.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman "Ders kitapları okuma becerisinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?" şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 8' i "Evet, etkilidir; yeterli alıştırmalar vardır.", 15' i "Hayır, yeterli değildir; kitaptaki etkinlikler ve alıştırmalar yetersizdir.", 4' ü "Daha iyi olabilir." ve 5' i "Kısmen, yeterlidir." şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %25' i "Evet, etkilidir; yeterli alıştırmalar vardır.", %46.875' i "Hayır, yeterli değildir; kitaptaki etkinlikler ve alıştırmalar yetersizdir.", %12.5' i "Daha iyi olabilir." ve %15.625' i "Kısmen, yeterlidir." şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin dörtte biri ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma notasında etkili olarak bulup içeriğinde yer alan etkinliklerin yeterli olduğu yönünde cevap vermişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma noktasında ya etkili bulmadıklarını ya da eksik gördüklerini ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler kendi ifadeleriyle, ders kitaplarındaki eksiklikleri şu şekilde aktarmışlardır:

Araştırmaya katılanlardan 10' u ders kitaplarında yer alan metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini; ayrıca öğrencileri sıkıldığını ifade ederek *şu cevapları vermiştir:*

*“Ders kitapları yetersiz çünkü çocukların ilgisi fazla sağlanamıyor. Alıştırmalar ve önerilen etkinlikler iyi değil.”, “ Daha iyi olmalıdır. İlgi uyandırıcı metinlere yer verilmelidir.”, “ Kitaplara konulan metinlerin konuyla alakalı daha ilgi çekici olması gerektiğini düşünüyorum.”, “Biraz da öğrencinin isteği olacak. Farklı seviyedeki öğrencilerde dikkati toplamak zor oluyor.”*

3 öğretmen ders kitaplarında yer alan metinlerin dillerinin de ağır olduğunu ifade edip bundan dolayı öğrencilerin hem anlamalarının zayıf kaldığını hem de bundan dolayı öğrencilerin sıkıldığını belirterek şöyle demiştir:

*“Etkili olduğunu düşünmüyorum. Kitaplarda yer alan metinlerin dili ağır ve metinlerdeki konular öğrencilerin dikkatini çekmiyor.”, “Hayır etkili değil, çünkü metinlerin birçoğu öğrenci seviyelerine uygun değil.”*

Araştırmaya katılanların biri de şöyle cevap vermiştir:

*“Ders kitapları okuma becerisinin kazanılmasında etkili değildir. Çünkü öğrenci seviyesine ve öğrencinin günlük hayatına hitap etmiyor. Öğrencinin fikrine etki edemiyor.”*

Bunların yanında bir öğretmen ders kitaplarında yer alan görsellerin metnin anlaşılmasını sağlamadığını ve görsellerin karışık olup düzeltilmesi gerektiğini söyleyerek düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

*“Hayır, etkili değildir. Özellikle 9. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil- Anlatım derslerinin kitapları görsel olarak karışık.”*

Yukarıdaki görüşlerde öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli olmadığını, kitaptaki metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekmediğini, metinlerin öğrencilerin seviyelerine göre ağır olduğunu, görsellerin metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmayıp karışık olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma noktasında yeterli görüp de zaman sıkıntısının olduğu, öğrencilerin ilgisizliğinin bulunduğu, öğrencilerin düzenli okuma alışkanlıklarının olmadığı ve derslere hazırlanmadan geldikleri gibi birtakım diğer eksikliklerin varlığından söz eden öğretmenler de şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

2 öğretmen zaman sıkıntısından bahsederek şöyle cevap vermiştir:

*“Tabi ki etkili. Etkinlikler fazla ama uygulama zamanları bazı sınıflarda kısıtlı. Sonuçta verilmesi gereken başka kazanımlar da var. Özellikle ders kitaplarının başındaki ‘yıl içerisinde okunacak kitaplar’ bölümünün faydalı olduğunu düşünüyorum.”*, *“Ders kitabındaki metinler güzel ama süre yeterli değil. Etkili olduğunu düşünüyorum. Ama etkinlik kısmının daha canlı olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Bununla birlikte öğretmenlerin biri şu şekilde cevap vermiştir:

*“Ders kitaplarının yeterli alıştırmalar içerdiğini düşünüyorum, fakat öğrencilerimiz kitaptaki metinlere bile fazla ilgi göstermiyor. Okuma alışkanlıkları olmadığı için metinleri okumadan derse geliyorlar. Bu da verimli bir ders geçirmemizi engelliyor.”*

#### **4.2.2.15. “İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on beşinci soru; “İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ve özellikle yine bir dil dersi olan İngilizce öğretmenleriyle bu konuda fikir alışverişinde bulunup bulunmadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyor musunuz?”



şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 8' si "Evet", 16' sı "Hayır" ve 8' i "Ara sıra, bazen" şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %25' i "Evet", %50' i "Hayır", %25' i "Ara sıra, bazen" şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin dörtte birinin İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde buldukları; dörtte birinin bu çalışmayı ara sıra yaptıkları ve yarısının ise bu soruya olumsuz cevap vererek böyle bir fikir alışverişinde bulunmadıkları ortaya çıkmıştır.

#### **4.2.2.16. "Öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerisinden bahseden dersler gördünüz mü? Bunun hakkında özel bir eğitim aldınız mı?" Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on altıncı soru; "Öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerisinden bahseden dersler gördünüz mü? Bunun hakkında özel bir eğitim aldınız mı?" şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce üniversitede okurken okuma becerilerine yönelik bir eğitim alıp almadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman "Öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerilerinden bahseden dersler gördünüz mü? Bunun hakkında özel bir eğitim aldınız mı?" şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 7' si "Evet", 12' i "Hayır" ve 4' ü ise "Az da olsa aldım." şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %21.875' i "Evet", %65.625' i "Hayır", %12.5' i ise "Az da olsa aldım." şeklinde cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerden bu soruya evet cevabı verenlerden biri şöyle cevap vermiştir:

*"Hızlı okuma teknikleri dersi aldım. Ancak sadece bununla sınırlı kalmamalıydı. Genel bir okuma becerisi dersi almak isterdim, fakat aslında bunun sadece yüksek öğretimde değil de okul öncesi dönemden başlayarak geliştirilmesi gereken bir alan olduğunu düşünüyorum."*

Araştırmaya katılanlardan 3 öğretmen üniversitede daha çok konuşmayla ilgili olan diksiyon dersi aldıklarını belirterek şu cevapları vermiştir:

*“Diksiyon dersi vardı, ama bu da daha çok konuşmaya yönelikti.”, “Hızlı okuma teknikleri, metin bilgisi vb. dersler aldım.”*

Katılımcılardan biri de okumayla ilgili seçmeli dersleri olduğunu belirterek şu şekilde cevap vermiştir.

*“Evet, okuma üzerine seçmeli derslerimiz vardı.”*

Bu soruya “hayır” cevabı verip de gördükleri bir dersin içinde okuma becerilerini geliştirecek nitelikte konular da almış olan bir öğretmen şu cevabı vermiştir:

*“Hayır, yani özellikle böyle bir ders almadım. Ama okuma becerisini oluşturacak ya da geliştirecek çalışmalar yaptık.”*

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin dörtte birine yakını üniversite yıllarında okuma becerilerine yönelik ders gördükleri görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası da üniversite yıllarında böyle dersler almadıklarını belirtmişlerdir. 4 öğretmen ise yeterli miktarda olmasa da okuma becerileriyle ilgili ders aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin üniversite yıllarında hızlı okuma, diksiyon ve metin bilgisiyle ilgili dersler aldıkları görülmektedir. Bu sonuç da bizlere öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerilerine yönelik istenilen düzeyde bir eğitim almadıklarını göstermektedir.

#### **4.2.2.17. “Okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri var mı? Bunlara katılıyor musunuz?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on yedinci soru; “Okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri var mı? Bunlara katılıyor musunuz?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra okuma becerilerine yönelik kendilerini geliştirmeleri ve yeterli seviyeye ulaşmaları için hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunup bulunmadıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri var mı? Bunlara katılıyor musunuz?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 7’ si “Evet, katılıyorum.”, 25’ i ise “Hayır” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %21.875’ i “Evet, katılıyorum.”, %78.125’ i “Hayır”, şeklinde cevap vermişlerdir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin büyük bir kısmının okuma becerilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sadece beşte birine yakını bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Bu sonuç da bizlere öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra okuma becerilerine yönelik yeterli seviyede hizmet içi eğitim alamadıklarını göstermektedir.

#### **4.2.2.18. “Okuma becerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler var mı? Bunlar nelerdir?” Sorusunun Analizi**

Mülakatta katılımcılara sorulan on sekizinci sorunun birinci bölümü; “Okuma becerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler var mı?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruyla öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra okuma becerilerine yönelik kendilerini geliştirmeleri ve yeterli seviyeye ulaşmaları için kendilerinin gösterdiği özel çabalarının bulunup bulunmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu soruya verilen cevapları gruplandırdığımız zaman “Okuma becerilerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler var mı?” şeklindeki soruyla ilgili olarak 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden, 19’ u “Evet”, 13’ ü ise “Hayır” şeklinde cevap vermiştir. Bu soruya yüzdelik oran olarak ise öğretmenlerin, %59.375’ i “Evet”, %40.625’ i “Hayır”, şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu sorunun ikinci bölümü olan, “okuma becerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin kendi ifadeleriyle vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

Katılımcı öğretmenlerden 8’ i bu konuda sık sık kitap okuduklarını, 3 öğretmen hızlı okumayla ilgili çalışma yaptıklarını söyleyerek görüşlerini bildirmiştir.

Yine bu konuda bir öğretmen kendini geliştirmek için kişisel gelişimle ilgili kitaplardan faydalandığını belirterek şöyle demiştir:

*Bu alanla ilgili kişisel gelişim kitaplarını takip etmeye çalışıyorum.*

3 öğretmen bu konuda interneti kullandığı ifade edip şu şekilde cevap vermiştir:

*“İnternette bu husustaki yeni gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum.” , “İnternette güncel konuları takip ediyorum.”*

2 öğretmen bol bol şiir okuduğunu, biri öğrencilere önerdiğim ilgi çekici kitapları öncelikle kendinin okuduğunu söyleyerek görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının okuma becerimi geliştirmek için yaptığım özel şeylere kitap okumak, okumayla ilgili kayaklardan yararlanmak, internetten güncel bilgileri takip etmek gibi cevaplar vermiştir. Yine öğretmenlerin yarıya yakını ise bu konuyla ilgili özel faaliyetlerde bulunmadığını belirtmiştir.

#### 4.2.3. Mülakatın Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Mülakatın üçüncü bölümünde öğretmenlere, “Bu konularla ilgili belirtmek istediğiniz başka fikirleriniz var mı?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya mülakata katılan 32 öğretmenden 11’ i görüşlerini belirterek cevap vermiştir. Bu görüşler şu şekildedir:

Araştırmaya katılanlardan 2’ si kitap okuma becerilerinin ve alışkanlığının ilkokuldan başlayarak ortaokul ve lisede devam ederek hayatın her alanında devam etmesi gereken bir uğraş olduğunu ifade edip görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

*“Okumayı insan hayatında sürekli yapılacak bir eylem haline getirelim ki okuma amacına ulaşsın.”, “Kitap okuma alışkanlığı ilköğretimden itibaren öğrenciye kazandırılmalıdır. Ders programında kesinlikle 2-3 saat haftalık okuma saati olmalıdır.”*

Öğretmenlerden biri ders kitaplarının her okul için aynı hazırlandığını söyleyip bir fen lisesi öğrencisi ile bir meslek lisesi öğrencisinin okuma- anlama kabiliyetlerinin bir olmadığını söyleyerek şöyle demişlerdir:

*“Ders kitapları bütün okullar için aynı hazırlanıyor. Hâlbuki fen lisesi öğrencileri ile bir meslek lisesi öğrencisi farklı okuma, anlama ve yorumlama kabiliyetine sahip.”, “Farklı okul türleri için ders kitapları da farklı hazırlanmalı. Öğrencilerin seviyelerine göre metinler seçilmeli.”, “Uzun metinlerden ve dili ağır şiirlerden kaçınılmalı; aksi takdirde okumayı sevdirmek yerine okumaya karşı öğrencilerde nefret oluşturuyoruz.”*

Katılımcılardan 2’ si anne baba faktörüne değinerek şöyle cevap vermiştir:

*“Çocuk önce anneyi, sonra babayı ve daha sonra da öğretmeni örnek alır. Anne ve baba evde kitap okumayıp sürekli televizyon izleyerek çocuğa kötü örnek oluyor; öğretmenlerimiz de çocuklara kitap okuduklarını hissettiremiyor ve derse kitap*

*getirmiyor. Bütün bu olumsuzluklardan sonra öğrenciler de düzenli kitap okuma kazanımını elde edemiyorlar”, “Okumak bir ihtiyaçtır. Uzun soluklu zahmetli bir uğraştır ve bu zahmetli uğraş anne- babadan yani aileden başlar. Bundan dolayı eğitimli anne ve babalara ihtiyaç vardır. Dil gittikçe geçmişle bağlarını koparmaya başladı, bu konuda bazı kitaplar çocukların kelime hazinesini geliştirmek için derslerde okutulabilir. Bilmediği kelimeleri okurken öğrenerek okuma becerisini geliştirebilir.”*

Bunların yanında iki öğretmen diğerlerinden farklı bir şekilde teorikte sıkıntının olmadığını uygulamada sıkıntı olduğunu ve bu konuda çok daha farklı şeylerin yapılması gerektiğini belirterek şöyle demiştir:

*“Bizde fikir çok ama uygulama yok. Kâğıt üzerinde her şeyi hallediyoruz. Uygulamalarda başarılı olamıyoruz. Eğitim sistemi notlar ve sınavlar üzerine kurulu olduğundan öğrencilerin genel olarak okuma gibi bir endişeleri yok. Öğrencilerin çoğu kendini sınavlara göre değerlendiriyor. Lise çağında olup düzgün okumayı beceremeyen, okuduğunu anlamayan bir öğrencinin diğer derslerde de zorlanacağını düşünüyorum. Bunun için geç kalan okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırabilmek için çalışmalar( film, seminer, ders dışında okuma etkinlikleri, yazma etkinlikleri vs.) yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*

3 öğretmen de bu konuda öğretmen faktörünü bir kez daha ifade ederek şu cevapları vermiştir:

*“Öncelikle okuma becerisi geliştirme yöntemleri başta edebiyat öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere öğretilmelidir.”, “Lisans döneminde öğretmen adaylarına okuma becerileri ile ilgili dersler verilmeli. Biz öğrenmediğimiz bir şeyi öğrencilerimize öğretemiyoruz.”, “Bu konuda bizim de eksiklerimiz çok. Ayrıca okuma becerisi kazandırma tüm derslerin ortak paydası olmalı. Bazen diğer öğretmenlerin de derslere ellerinde kitaplarla girmesini istiyorum. Çünkü okuma işi sadece edebiyat öğretmenleriyle sınırlı kalmamalı.”*

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde, lisans döneminde bu konuyla ilgili olarak öğretmenlere daha fazla eğitim verilmesini gerektiği; kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilere okuma becerileri kazandıracak türde öğrencilerin ilgisini çekebilecek tarza olası gerektiği; bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu ve öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektikleri; öğrencilerin okul türlerine göre okuma- anlama ve yorumlama yeteneklerinin değiştiği ve bundan dolayı fen lisesi öğrencisiyle meslek lisesi öğrencilerinin bu konudaki durumlarının çok farklı olduğu, çocuklara küçük yaşlardan itibaren bu becerilerin aşılması gerektiği gibi cevaplar bulunmaktadır.

#### 4.2.4. Mülakatın Tüm Bölümlerinden Elde Edilen Bulguların Özeti

Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Mülakat formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde Mülakat Soruları” ve son bölümde ise öğretmenlere “Mülakat ile ilgili başka fikirleriniz var mı?” sorusu yer almaktadır. İkinci bölümdeki “Mülakat Soruları” nda katılımcılara 18 soru sorulmuştur. Mülakatın son bölümü olan üçüncü bölümde mülakat sorularında yer alan konularla ilgili katılımcıların başka fikirleri varsa ya da bu konularla ilgili eklemek istedikleri noktalar varsa onları dile getirmeleri istenmiştir.

Mülakattan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bulguları kısaca özetlediğimizde şu bilgiler ortaya çıkmaktadır:

a) Öğretmen görüşleri göz önünde bulundurularak öğretmenler okuma becerisini okuduğunu anlama, yorumlama, okuduklarından çıkarımlarda bulunabilme, okunan metni anlamına uygun bir şekilde vurgu- tonlamaya dikkat ederek okuma, okumayı alışkanlık haline getirme ve hızlı şekilde okuyabilme gibi cevaplar vererek tanımlamışlardır. Bu verilen cevaplardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi hakkında genel bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Ancak bu görüşler eksik kalmaktadır. Birkaç tane öğretmen okuma becerisini hızlı okuyabilme ve okuma alışkanlığı kazanma diye tanımlamıştır. Bu tanım okuma becerisinin alanını çok daraltan bir tanımdır.

b) Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun derslerinde sadece okumaya zaman ayırdığı görülmektedir. Kitap okumaya ayrılan saatlerde öğretmenlerin öğrencilerin isteklerini göz önüne aldıkları, onlara kitap okuma ile ilgili bir takım hatırlatmalar yaptıkları, ortamın kitap okumaya elverişli hale gelmesini sağladıkları, öğrencilere okumanın getirilerini söyleyerek onların okumaya karşı motivasyonlarını artırdıkları ortaya çıkmıştır.

c) Öğretmen görüşlerinde öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedenleri, öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı sıkıcı bir iş görmeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleri, ailede- okulda okuma sevgisi- alışkanlığının verilememiş olması, öğrencilerin büyük bir bölümünde televizyon izleme ve bilgisayar gibi araçlarla oyun oynama alışkanlıklarının olması, birinci kademe yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, ailede ve okul dışında öğrencilerin ders dışı ilgi alanlarının fazla olması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, ailelerin ve öğretmenlerin vurdumduymaz olmalarıdır.

d) Öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin derste okuma becerilerini uygulayamamalarının nedenleri ve okuma becerilerini aktarıırken yaşadıkları zorlukları; ders müfredatının çok yoğun olması, öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleri, birinci kademe yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, öğrencilerin okumada bile zorluk yaşamaları, ilköğretimde okuma becerileri kazanımlarının tam manasıyla öğrencilere aktarılamaması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, eğitim sisteminin sınava odaklı olması ve öğretmenlerin okuma becerilerini verme noktasında eksik kalmalarıdır.

e) Öğretmenlerin sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma, altını çizerek okuma ve eleştirel okuma gibi yöntemler kullandıkları görülmektedir. Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası SQ3R okuma yöntemini bilmemektedir.

f) Öğretmenler öğrencilerinin okuma becerilerini kazanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin düşünce planında, okuma becerilerini öğrencilere aktarmanın lüzumuna ve onların bu becerilere sahip olmaları gerektiğine inandıkları görülmektedir.

g) Katılımcıların büyük çoğunlu ise ders müfredatını okuma becerilerini kazandırma noktasında ya yeterli bulmadıklarını ya da eksik gördüklerini ortaya koymuşlardır.

h) Öğretmenlerin dörtte biri ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma notasında etkili olarak bulup içeriğinde yer alan etkinliklerin yeterli olduğu yönünde cevap vermişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma noktasında ya etkili bulmadıklarını ya da eksik gördüklerini ortaya koymuşlardır.

i) Öğretmenlerin üniversite yıllarında hızlı okuma, diksiyon ve metin bilgisiyle ilgili dersler aldıkları görülmektedir. Bu sonuç da bizlere öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerilerine yönelik istenilen düzeyde bir eğitim almadıklarını göstermektedir.

j) Öğretmenlerin büyük bir kısmının okuma becerilerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sadece beşte birine yakını bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Bu sonuç da bizlere öğretmenlerin mesleğe başladıktan

sonra okuma becerilerine yönelik yeterli seviyede hizmet içi eğitim alamadıklarını göstermektedir.

k) Öğretmenlerin yarıdan fazlasının okuma becerimi geliştirmek için yaptığım özel şeylere kitap okumak, okumayla ilgili kayaklardan yararlanmak, internetten güncel bilgileri takip etmek gibi cevaplar vermiştir. Yine öğretmenlerin yarıya yakını ise bu konuyla ilgili özel faaliyetlerde bulunmadığını belirtmiştir.

Genel olarak ele alındığında; oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyleri, yeni gelen öğrencilerin daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeyleri, öğretmenlerin bu konudaki yeterlilik durumları öğrenilmeye çalışılmıştır. 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle yapılan mülakatlardan elde edilen bulgular sıklık ve benzerliklerine göre kategorilendirilerek ve bazı öğretmenlerin görüşleri aynen alınıp gösterilerek kullanılmıştır.



## 5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuçları ve sonuçlara dayalı olarak öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuçlar

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden ortaöğretime yeni gelmiş 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeylerini, yeni gelen bu öğrencilerin bu sınıfta daha sonraki zamanlardaki okuma becerileri düzeylerini, öğrencilerin okuma becerilerini kazanım haline getirmelerinin önündeki engellerini, öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuç ve öneriler bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar açıklanacaktır. Ayrıca Türk Edebiyatı ile Dil- Anlatım ders müfredatının ve ders kitaplarının öğrencilere okuma becerilerini kazandırmadaki rollerini, öğretmenlerin bu konudaki çalışmalarını ve yine öğretmenlerin yeterlilik durumlarını öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuç ve öneriler bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar açıklanacaktır.

Anketten elde edilen sonuçlar şunlardır:

Bu çalışmamızdaki birinci alt problemimiz “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre ilköğretimden orta öğretime gelen öğrencilerin okuma becerileriyle ilgili hazır bulunuşluluk düzeyi nedir?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

9. sınıfa yeni gelen öğrenciler hakkında katılımcıların %62,5'i öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların %25'i öğrencilerin okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yaptıklarını ve %43.75'i öğrencilerin okudukları metni anlamada ve çözümlenmede başarılı olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunun yanında katılımcıların %37,5'i öğrencilerin okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini; %59.375'i öğrencilerin okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdiğini; %18.75'i öğrencilerin okuma alışkanlıkları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Buradan hareketle 9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin çoğunluğunun okuma öncesinde metinle ilgili resimlerden- görsellerden ve metnin başlığından yola çıkarak metnin içeriğini tahmin edebildiklerini; metinle ilgili yorumlar yapabildikleri; öğrencilerin okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirdiği sonucuna ulaştık. Bunun yanında öğrencilerin okudukları metni anlamada ve çözümlenmede; okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirmede yeterli olmadıkları da göze çarpan diğer bir sonuçtur. Ayrıca 9. sınıfa gelen bu öğrencilerin metni okurken anlamı verecek şekilde okuma vurgu-tonlama yapamamaları ve düzenli okuma yapmak anlamına gelen okuma alışkanlığı kazanamamaları büyük bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmamızdaki ikinci alt problemimiz “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre 9. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyi nedir?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Öğrencilerin okuma öncesi becerileri hakkında katılımcıların %68,75'i olan 22 öğretmen öğrencilerin okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ettiğini; %65.625'i olan 21 öğretmen öğrencilerin okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %31,25'i olan 10' u öğrencilerin okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bildiğini ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunda okumaya başlamadan önce görsellerden ve başlıktan yola çıkarak metnin içeriği hakkında yorum yapabildikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin metni anlamada etkili olduğunu bilmedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu şu şekilde cevap vermiştir: Araştırmaya katılanların %68.75' i olan 22 öğretmen öğrencilerin okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye istekli olduğunu, bununla birlikte %75' i olan 24 öğretmen öğrencilerin metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yaptıklarını ortaya koymuştur. Böylece öğrencilerin metin okunurken metni anlayabildikleri ve metinle ilgili değişik yorumlarda bulunabildikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların büyük çoğunluğu olan %78.125'i (25 öğretmen) öğrencilerin anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında katılımcıların %15.625' i olan 5 öğretmen öğrencilerin okuma esnasında beden dilini ve sesini etkili kullanıp akıcı okuduğunu; %34.375'i olan 11 öğretmen öğrencilerin

okurken duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yaptığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %28.125'i olan 9 öğretmen ise öğrencilerin okuduklarındaki örtülü anlamları fark ettiğini ortaya koymuşlardır. Katılımcıların %46.875'i olan 15 öğretmen de öğrencilerin metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ettiğini ortaya koymuşlardır. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini fark etmenin de anlamada önemli bir etmen olduğu düşünülürse öğrencilerin bu konuda da istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Yine bu kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin %43.75'i olan 14 öğretmen öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz ettiğini; öğrencilerin metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkardığını belirtmişlerdir. Böylece öğrencilerin telaffuzda ve parçadan hareketle kelimelerin-kelime gruplarının anlamını çıkarmada istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %46.875'i olan 15 öğretmen de öğrencilerin metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ettiğini ortaya koymuşlardır. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini fark etmenin de anlamada önemli bir etmen olduğu düşünülürse öğrencilerin bu konuda da istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri hakkında öğretmenlerin %68.75' i olan 22 öğretmen öğrencilerin konu hakkında değişik yorumlarda bulunduğunu, %65.625'i olan 21 öğretmen öğrencilerin okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaştığını ve %68.75'i olan 22 öğretmen öğrencilerin okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirdiğini ortaya koymuştur. Bu üç sonuç da birbirine paralel olarak öğrencilerin büyük kısmının okudukları metni anlayarak yorumladıklarını ve metinle ilgili bildikleri farklı şeyleri sınıfta paylaştıklarını göstermektedir. Katılımcıların %71.875' i olan 23 öğretmen öğrencilerin olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlediğini ortaya koymuşlardır. Ulaştığımız bu sonuca göre de öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konularda yeterli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yine bu kısım ile ilgili öğretmenlerin %37.5' i olan 12 öğretmen de öğrencilerin okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlediğini belirtmişlerdir. Bu da öğrencilerin bu konuda yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Okuduğunu anlamının bir diğer göstergesi de bireyin okuduklarını mantık akışı içinde kendi ifadeleriyle özetleyebilme olduğu düşünülürse öğrencilerin bu konuda istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Katılımcıların %43.75' i olan 14 öğretmen öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulduğunu; okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulduğunu

belirtmişlerdir. %53.125' i olan 17 öğretmen öğrencilerin metnin türü ile ilgili özellikleri bulduğunu; öğrencilerin kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumladığını; katılımcıların %50' si olan 16 öğretmen öğrencilerin metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirdiğini ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların yarıya yakını bu maddelerle ilgili olumlu görüş bildirdikleri görülmekle birlikte öğrencilerin istenilen seviyede olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin okumaya karşı tutumları hakkında öğretmenlerin %81.25' i olan 26 öğretmen öğrencilerin şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt ettiğini ve katılımcıların %62.5' i olan 20 öğretmen öğrencilere göre okuma sonunda parça hakkında soru sormanın konuyu değerlendirmede önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin büyük çoğunluğunun şiir dili ile düz yazının farklılığını ayırt ettikleri görülmektedir. Okunan bir metni anlamının bir göstergesi de metnin okunmasından sonra parçayla ilgili sorulara cevap verebilmektir. Öğrencilerin parça sonunda soru sormanın parçayı değerlendirmede önemli olduğunu fark etmeleri onların bu konuda olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Yine bu sonuçlardan hareketle de öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu konuda yeterli olduğu görülmektedir. Katılımcıların %15.625'i olan 5 öğretmen öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planlarının var olduğunu, düzenli kitap okuduğunu; yine katılımcıların %3.125'i olan 1 öğretmen de öğrencilerin süreli yayınları takip ettiğini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin okuma alışkanlığı noktasında çok eksik olduğunu gözler önüne sermektedir. Katılımcıların %50'si olan 16 öğretmen öğrencilere göre okunan parçanın yazarını bilmenin okumayı zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yarısı okuduğu metnin yazarını bildiği veya tanıdığı zaman okumanın daha zevkli olduğunu düşünmektedir.

Bu çalışmamızdaki üçüncü alt problemimiz "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme rolleri nelerdir?" şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Araştırmaya katılanların %62,5'i olan 20 öğretmen "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğunu" ve %59.375'i olan 19 öğretmen de "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri olduğunu" ortaya koymuştur. Buradan hareketle müfredat yoğunluğuna göre ders saatlerin uyumlu

olup ders müfredatında bulunan okumayla ilgili bölümlerin derslerde zaman sıkıntısı olmadan verilmesi gerekmektedir.

Yine bu bölümde katılımcıların %25' i olan 8 öğretmenin "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerde okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir." deyip, %59.375' i olan 19 öğretmenin "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri vardır." demeleri birbirine zıt iki sonuç olarak görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.875' i olan 15 öğretmen "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerde okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olması" ve "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermesi" konularında kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu şekilde yarıya yakınının kararsız olması öğretmenlerin müfredatla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Bu çalışmamızdaki dördüncü alt problemimiz "Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerine katkı düzeyi nedir?" şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin %43.875' i olan 14 öğretmen "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olduğu", %40.625' i olan 13 öğretmen "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer verildiği" ve %62.5' i olan 20 öğretmen de "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğu" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan hareketle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilere okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmadığı, yine bu kitaplarda okuma becerileri ile ilgili öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımlara yer verilmediği ve okuma becerilerine yönelik bölümleri uygularken zaman sıkıntısı çekildiği görülmektedir. Ayrıca "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir." ile "Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermektedir." maddelerinde 32 öğretmenden birinci maddeye 9' u, ikinci maddeye ise 11' i kararsız oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçta bize, yukarıdaki 2 maddede öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin net bir görüşe sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmamızdaki beşinci alt problemimiz “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 9. Sınıf öğrencilerine okuma becerilerini kazandırmadaki rolleri ve öğretmenlerin kendi yeterlilik durumları nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Öğretmenlerin okuma becerileri konusunda kendi yeterlilik durumları hakkında %56,25'i olan 18 öğretmen üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldığını belirtmiştir. Ama bu sonuç bu konuda öğretmenlerin beklenen düzeyde eğitim almadıklarını göstermektedir. Yine %87,5'i olan 28 öğretmen farklı yayınlar takip ederek okuma becerileri geliştirdiğini ve %84.375'i olan 27 öğretmen okul dışında okuma becerilerini geliştirmek için özel zamanlar ayırdığını, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında öğrencilere bilgi verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %53.125'i olan 17 öğretmen de okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ettiğini belirtmiştir. Bu sonuçlarda öğretmenlerimizin büyük çoğunluğunun bu konuda kişisel gelişimlerini artırmak amacıyla üniversiteden sonra ve okul dışında çalışma yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde okuma becerilerine yönelik bilgilendirme yaptıkları da görülmektedir.

Yine bu bölümde öğretmenlerin %15.625' i olan 5' i okuma becerilerimizi arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verildiğini ve %37.5' i olan 12 öğretmen okuma becerisini arttırmak için verilen hizmet içi kurslara katıldığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu konuda yeterli düzeyde hizmet içi eğitim kursları veya seminerleri verilmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %62.5' i olan 20 öğretmen okuma yöntem ve tekniklerini bildiğini fakat bu duruma tezat olarak öğretmenlerin yalnızca %21.875' i olan 7' si Sq3r yöntemini bildiğini belirtmişlerdir. Ders veren öğretmenlerin okuma yöntem ve tekniklerini bilerek öğrencilerine aktarmaları ve onlara bu konuda rehberlik yapmaları gerekmektedir. Ancak anketin bu sorusundan ortaya çıkan bulguya göre öğretmenlerin bu konuda yeterli düzeyde olmadıkları görülmektedir.

Bu çalışmamızdaki altıncı alt problemimiz “Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problemle ilgili verilerimizden ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Ankete katılan öğretmenler, kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilere okuma becerileri kazandırmada fazla etkili olmadığını; metinlerin öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini, bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu ve öğrencilerin

bu metinleri anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin okul türlerine göre okuma- anlama ve yorumlama yeteneklerinin değiştiğini; müfredat programının çok yoğun olduğunu; öğrencilerin okul içinde ve dışında okuma planlarının olmadığını; öğrencileri okumadan uzaklaştırıcı başka alışkanlıklarının olduğunu ve okuma alışkanlığı kazanmaları için ailelerinde örnek olacak büyüklerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerde okuma becerisi kazandırma noktasında ders kitaplarının ve müfredatın eksik olduğunu göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için çevrelerinde düzenli kitap okuyan bireylerin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Mülakattan elde edilen sonuçlar şunlardır:

Mülakat Gümüşhane Merkez' de bulunan 11 tane lisede görevli 32 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeniyle bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmıştır. Bu mülakat anketten elde edilen sonuçları daha ayrıntılı bir şekilde incelenmek amaçlanmıştır. Burada araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik 18 tane soru sorulmuştur.

Mülakata katılan öğretmenlerin çoğu okuma becerisini benzer ifadelerle, yazılı metinleri kurallarına uygun bir şekilde yani vurgu, tonlama ve imlaya dikkat ederek okuma; okunan metindeki kelimeleri doğru telaffuz etme; okuduğunu anlama; okuduğunu yorumlama ve okuduğundan çıkarımlarda bulunma şeklinde cevaplamışlardır. Ayrıca birkaç tane öğretmenin okuma becerisini "okuma alışkanlığı" ve "hızlı okuma" şeklinde anladığı da ortaya çıkmıştır.

Mülakata katılan öğretmenler, "Derslerinizde okumaya zaman ayırır mısınız?" sorusuna yüzdeler oran olarak %75' i olan 24' ü "Evet, derslerimde okumaya zaman ayırıyorum.", %18.75' i olan 6' sı "Hayır, derslerimde okumaya zaman ayıramıyorum.", %6.25' i olan 2' si "Derslerimde ara sıra okumaya zaman ayırıyorum." şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin, kitap okumaya ayrılan saatlerde öğrencilerin isteklerini göz önüne aldıkları, onlara kitap okuma ile ilgili bir takım hatırlatmalar yaptıkları, ortamın kitap okumaya elverişli hale gelmesini sağladıkları, öğrencilere okumanın getirilerini söyleyerek onların okumaya karşı motivasyonlarını artırdıkları, öğrencilere seviyelerine uygun kitaplar tavsiye ettikleri, okumayı bir iş olarak değil de bir zevk haline getirip okuma alışkanlığı kazanmaları gerektiğini, okumanın hayatın her anında yapılacak olan zevkli bir iş olması gerektiğini vurguladıkları, okuma esnasında okuma kurallarına uymalarını söyledikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılanların, %75' i olan 24' ü okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendirdiğini, %25' i olan 8' i zaman zaman bu konuda bilgilendirme yaptığını belirtmiştir. Yine öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedenleri; öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı sıkıcı bir iş görmeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleri, ailede ve okulda okuma sevgisi ve alışkanlığının verilememiş olması, birinci kademedeki yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, ilköğretimde okuma becerileri kazanımlarının tam manasıyla öğrencilere aktarılamaması, ailede ve okul dışında öğrencilerin ders dışı ilgi alanlarının fazla olması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, ailelerin ve öğretmenlerin vurdumduymaz olmalarıdır.

Öğretmenlerin, %46.875' i olan 15' i "okuma becerilerini derste uygulayabildiğini", %28.125' i olan 9' u "okuma becerilerini derste uygulayamadığını" ve %25' i olan 8' i "Zaman zaman bu uygulamaları yaptığını" belirtmiştir. Katılımcıların derste okuma becerilerini uygulayamamalarının nedenleri ve okuma becerilerini aktarıırken yaşadıkları zorlukları; ders müfredatının çok yoğun olması, öğrencilerin okumaya karşı isteksiz olmaları, okumayı önemsememeleri, okumayı gereksiz bir iş olarak görmeleri, birinci kademedeki yani ilköğretimde okuma alışkanlığı ve sevgisinin verilememesi, öğrencilerin okumada bile zorluk yaşamaları, ortaokulda okuma becerileri kazanımlarının tam manasıyla öğrencilere aktarılamaması, eğitim sisteminin bu becerileri vermede yetersiz kalması, eğitim sisteminin sınava odaklı olması ve öğretmenlerin okuma becerilerini verme noktasında eksik kalmalarıdır.

Mülakata katılan öğretmenlerin görüşlerden hareketle öğretmenlerin sesli okuma, sessiz okuma, örnek okuma, altını çizerek okuma ve eleştirel okuma gibi yöntemler kullandıkları görülmektedir. Yukarıda yer alan öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinlikler düzenledikleri görülmektedir. Bunun yanında birtakım okuma yöntemleriyle derslerini aktarmaları da söz konusudur. Öğretmenler okuma öncesinde; parçayla ilgili görseller varsa bunları yorumlama, başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etme, öğrencilerin dikkatlerini parçaya çekmek için merak uyandırma, doğru ve güzel bir okumanın nasıl olması gerektiğini dile getirme, öğrencilerin farklı okuma türlerini görmeleri için örnek okuma yapma gibi etkinlikler düzenlemektedir. Okuma sırasında ise; vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etme, duyguyu verecek şekilde okuma yapmaya, anlamı bilinmeyen kelimelerin altlarını çizme ve bu kelimelerin anlamlarının çıkarmaya çalışma, parçada kesinti yapıp öğrencilerin parçanın devamı hakkında tahminler yapmalarını sağlama, öğrencilerin oturularının ve



kitaba olan konularını ayarlama gibi etkinlikler yapmaktadırlar. Okuma sonrasında ise öğretmenler; okunan metni değerlendirme, metinden çıkarımlarda bulunma, metin sonu değerlendirme etkinliklerini yapma, günlük hayatla bağlantı kurma, anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulma, tiyatro tarzında bir metin varsa canlandırma yapma gibi çalışmalarda bulunmaktadırlar. Bu soruyla ilgili 2 öğretmen yeterli vakit ayıramıyorum ve bu konuda herhangi bir yöntemim yok diye cevap vermiştir.

Mülakata katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası “SQ3R” okuma yöntemini bilmemektedir. Bilenlerin oranı dörtte birdir. Mülakata katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı derslerinde örnek okuma yaparken vurgu ve tonlamalara dikkat ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmenimiz hariç öğretmenlerin bu hususta yeterli olduğu görülmektedir. “Öğrencilerinizi, düzenli kitap okumaları ve süreli yayınları takip etmeleri konularında teşvik ediyor musunuz?” sorusuna mülakata katılan öğretmenlerimizin tamamı olumlu yanıt vererek öğrencilerini okul dışında düzenli kitap okumaya ve süreli yayınları takip etmeye teşvik ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler bu hususta öğrencileri teşvik etmelerine rağmen öğrencilerin okul dışında yeterli bir okuma alışkanlığına sahip olmadıklarını ileri sürmüştür.

Araştırmaya katılanların %62.5’ i olan 20’ si öğrencilerinin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ettiğini, %12.5’ i olan 4’ ü bu konuda bir takiplerinin olmadığını, %25’ i olan 8’ i öğrencilerinin okul dışı kitap okuma faaliyetlerini kısmen takip etmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yarıdan fazlasının öğrencilerinin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ettikleri ortaya çıkmıştır. Dört öğretmenin bu konuda eksik olduğu, sekiz öğretmenin ise devamlı bir takip çalışması yapmadığı görülmektedir. Mülakata katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin okuma becerilerini kazanmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin düşünce planında, okuma becerilerini öğrencilere aktarmanın lüzumuna ve onların bu becerilere sahip olmaları gerektiğine inandıkları görülmektedir.

Mülakatla görüşleri alınan öğretmenlerin, %34.375’ i olan 11’ i Türk Dili ve Edebiyat derslerinin müfredatını yeterli gördüğünü, %43.75’ i olan 14’ ü derslerin müfredatını yetersiz gördüğünü, %9.375’ i olan 3’ ü derslerin müfredatının daha iyi olabileceğini ve %12.5’ i olan 4’ ü derslerin müfredatının kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Böylece öğretmenlerin üçte birine yakını ders müfredatını okuma becerilerini kazandırma noktasında yeterli gördüğünü, katılımcıların büyük çoğunlu ise ders müfredatını okuma

becerilerini kazandırma noktasında ya yeterli bulmadıklarını ya da eksik gördüklerini ortaya koymuştur.

Mülakata katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu müfredatın çok yoğun olduğundan dolayı okuma becerileri kazandırma aşamasında problem yaşadıklarını dile getirmiştir. Bununla ilgili olarak yine öğretmenler; konuların çok fazla olması, öğretmenlerin bu konuları yetiştirmeye uğraştıkları ve dolayısıyla okuma becerilerini kazandırma hususunda eksiklik olduğu da ortaya konmuştur. Bunun yanında ders kazanımlarında okuma becerileri kazanımlarının fazla yer almadığı ve müfredatın öğrencileri okumaya yönlendirmediği konularında da eksiklikler göze çarpmaktadır.

“Ders kitapları okuma becerisinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?” sorularına mülakata katılan öğretmenlerin, %25’ i olan 8’ i “Evet, etkilidir; yeterli alıştırmalar vardır.”, %46.875’ i olan 15’ i “Hayır, yeterli değildir; kitaptaki etkinlikler ve alıştırmalar yetersizdir.”, %12.5’ i olan 4’ ü “Daha iyi olabilir.” ve %15.625’ i olan 5’ i “Kısmen, yeterlidir.” şeklinde cevap vermişlerdir. Mülakata katılan öğretmenlerin dörtte biri ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma noktasında etkili bulup içeriğinde yer alan etkinliklerin yeterli olduğu yönünde cevap vermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise ders kitaplarını okuma becerilerini kazandırma noktasında ya etkili bulmadığını ya da eksik gördüğünü ortaya koymuştur.

Mülakatla görüşleri alınan öğretmenlerin dörtte biri İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerileri hakkında fikir alışverişlerinde bulunduğunu; dörtte biri bu çalışmayı ara sıra yaptığını ve yarısını ise bu soruya olumsuz cevap vererek böyle bir fikir alışverişinde bulunmadığını belirtmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin, %21.875’ i olan 7’ si öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerilerinden bahseden dersler gördüğünü, %65.625’ i olan 21’ i öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerilerinden bahseden dersler görmediğini, %12.5’ i olan 4’ ü ise az da olsa bu eğitimi aldığını belirtmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin dörtte birine yakını üniversite yıllarında okuma becerilerine yönelik ders aldıkları görülmektedir. Katılımcıların yarıdan fazlası da üniversite yıllarında böyle dersler almadıklarını belirtmiştir. 4 öğretmen ise yeterli miktarda olmasa da okuma becerileriyle ilgili ders aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin üniversite yıllarında hızlı okuma, diksiyon ve metin bilgisiyle ilgili dersler aldıkları görülmektedir.

Mülakata katılan öğretmenlerin, %21.875' i olan 7' si okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olduğunu ve katıldıklarını, %78.125' i olan 25' i okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olmadığını belirtmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin %59.375' i olan 19' u okuma becerilerini geliştirmek için yaptığı özel şeylerin olduğunu, %40.625' i olan 13' ü ise okuma becerilerini geliştirmek için yaptığı özel şeylerin olmadığını belirtmiştir. Mülakata katılan öğretmenlerin görüşlerden hareketle öğretmenlerin yarıdan fazlasının okuma becerimini geliştirmek için yaptıkları özel şeylere kitap okumak, okumayla ilgili kaynaklardan yararlanmak, internetten güncel bilgileri takip etmek gibi cevaplar vermiştir.

Mülakatla görüşleri alınan öğretmenler, lisans döneminde bu konuyla ilgili olarak kendilerine daha fazla eğitim verilmesini gerektiğini; kitaplarda yer alan metinlerin öğrencilere okuma becerileri kazandıracak türde öğrencilerin ilgisini çekebilecek tarza olası gerektiğini; bazı metinlerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu ve öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektiklerini; öğrencilerin okul türlerine göre okuma- anlama ve yorumlama yeteneklerinin değiştiğini ve bundan dolayı fen lisesi öğrencisiyle meslek lisesi öğrencilerinin bu konudaki durumlarının çok farklı olduğunu, çocuklara küçük yaşlardan itibaren bu becerilerin aşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan yararlanılarak ulaşılan sonuçlara dayalı olarak ve ileride yapılacak benzer çalışmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

### **5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

Bu önerileri de öğretmenlere yönelik öneriler, velilere yönelik öneriler ve MEB' e yönelik öneriler olarak ele alacağız.

Öğretmenlere yönelik öneriler şunlardır:

a) İlköğretimden ortaöğretime gelen öğrencilerin “okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yapmak; okudukları metni anlamak ve çözümllemek; okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirmek; okuma alışkanlığına sahip olmak” gibi okuma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıktığı için ilköğretimden öğrencilerin okuma becerileri kazanmış bir şekilde gelmeleri gerekmektedir. Bu yüzden de

başta ilkokul ve ortaokulda görevli sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer branş öğretmenleri de bu konuda çalışmalar yaparak öğrencilerin okuma becerilerini sahip olmalarına çalışmalıdır.

b) Öğrencilerin okumanın öneminin farkında olmadıklarından dolayı öğrencilerde okuma alışkanlığının ve okuma becerilerinin gelişmesi için seminerler ve konferanslar düzenlenmeli; öğrencinin okuma şartlarını geliştirmek üzere, sınıf ve okul kitaplıkları güçlendirilmelidir.

c) Mülakatta öğretmenlerin belirttiği gibi okuma eğitimi genel olarak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin işi olarak görülmektedir. Ancak eğitimin sürekli olması gerektiğinden dolayı bütün branş öğretmenlerinin okuma becerilerine hakim olmaları, bu yolla öğrencilerin, Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri dışında okuma becerileri hususunda diğer branş öğretmenlerinden de olumlu etkilenmeleri mümkün olacaktır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının oluşması ve onların okuma becerilerine sahip olmaları için tüm branş öğretmenleri gerekli titizliği göstermelidir. Bu alışkanlığın ve becerilerin öğrencilere kazandırılması için öğretmenler arasında işbirliği sağlanmalıdır.

d) Türk Dili ve Edebiyat derslerinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan okuma becerileri ile ilgili hususlar bilgi düzeyinde kalmamalı, bu hususlar uygulanmalı ve öğrencilerin bunları alışkanlık haline getirmeleri sağlanmalıdır. Dil, öğrencilerin içinde boğulduğu soyut kurallar yığını olarak değil de onların beceri sahibi oldukları bir alan olarak görülmelidir.

e) Türk Dili ve Edebiyat derslerinde öğrenciye okuma zevkini ve okuma becerilerini kazandırmak amacıyla edebi değeri olan eserler devamlı olarak okutulmalıdır. Yine bu derslerde öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmak için onların ilgilerini çekici metinler yer almalıdır. Türk Dili ve Edebiyat derslerinde öğrencilerin okuma faaliyetinden uzaklaşmaması ve soğumaması için öğrencilerin seviyelerinin üstünde olan ve dili ağır olup öğrenciye sıkıcı gelen metinler yer almamalıdır.

f) Öğrenciler okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini yeterli düzeyde bilmedikleri için öğretmenlerin bu hususa dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulabilmede eksik oldukları için öğrencilerin bu noktalarda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

g) Öğrenciler okuma esnasında beden dilini, sesini yeterli düzeyde etkili kullanmadıkları ve ayrıca akıcı bir şekilde okuma yapmada eksik oldukları için öğretmenlerin bu konulara dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrenciler okuduklarındaki örtülü anlamları fark etmede eksik olduklarından onların bu noktada bilgilendirilmeleri gerekmektedir.

h) Öğrencilerin kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlamaları; okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmalıdır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından öğrencilerin metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark etmeleri; okudukları metindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlemeleri; okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmaları sağlanmalıdır.

i) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından öğrencilerin metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarmaları; okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaşmaları; konu hakkında değişik yorumlarda bulunmaları; okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetlemeleri sağlanmalıdır.

j) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri tarafından öğrencilerin okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında yorum yapmaları; okuma parçasında bulunan görsel öğelerden parçanın içeriği hakkında tahminlerde bulunmaları; anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulmaları; metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yapmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin okudukları parçanın yazarını bilerek okumayı zevkli hale getirmeleri sağlanmalıdır.

k) Öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planlarının olmasına dikkat edilmeli. Onların düzenli kitap okumaları, süreli yayınları takip etmeleri ve okuma alışkanlığı konularında çok fazla eksiği olduğundan onların bu konularda beceri kazanmaları sağlanmalıdır.

l) Öğrencilerin okumanın önemini kavramaları ve okumayı vazgeçilmez kılmak için onlara okul içinde öğretmenleri tarafından iyi bir şekilde rehberlik yapılmalı; öğretmenlerin öğrencilere olumlu örnek olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı

kazanmaları için başta Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri olmak üzere tüm branş öğretmenlerinin yönlendirmeler yapması önemli olacaktır.

m) Öğrencilere, okumanın ve okuma becerilerine sahip olmanın yorum yapmalarını geliştirerek ifadelerini güçlü hale getireceği kavratılmalıdır.

n) Okuma sırasında yapılan hatalara yönelik geri bildirim son derece önemlidir. Öğrenci okuma sırasında hata yaptığında anında bu bozukluk düzeltilmeli ve bu hatanın neden kaynaklanmış olduğu öğrenciye ayrıntılı olarak anlatılmalıdır. Böylece bu hataların öğrenci tarafından görülmesi sağlanmalıdır.

o) Okuma yaparken dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının giderilmesi için öğrencilere ilköğretimden itibaren uygulamalı dil bilgisi öğretimi titiz bir biçimde verilmelidir.

p) Öğretmenler, okuma becerilerini anlatırken farklı yöntem ve tekniklerden istifade etmelidir.

Velilere yönelik öneriler şunlardır:

a) Öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planlarının olmasına veliler tarafından da dikkat edilmeli. Aileler velisi buldukları öğrencilerinin düzenli kitap okumalarını ve süreli yayınları takip etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığı konusunda çok fazla eksiği olduğundan onların bu konularda beceri kazanmaları sağlanmalıdır.

b) Öğrencilerin okumanın önemini kavramaları ve okumayı vazgeçilmez kılmak için onlara aile içinde büyükleri tarafından rehberlik yapılmalı; anne, baba ve akrabaların öğrencilere olumlu örnek olmaları gerekmektedir.

c) Aile içinde okuma saatleri düzenlenmeli ve bu saatlerde okunan kitap hakkında anlamaya dayalı yorumlar yapılmalıdır.

MEB' e yönelik öneriler şunlardır:

a) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin de belirttiği gibi kitaplarda yer alan metinlerle metinle ilgili olan resim ve fotoğrafların birbiriyle uyum içinde bulunması gerekmektedir.

b) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmalıdır.

c) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermelidir.

d) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı olduğu için sadece okumaya ait dersler konulmalı veya müfredat yoğunluğu azaltılmalıdır.

e) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerileri kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahip olmalıdır.

f) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermelidir.

g) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerilerine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı ortaya çıktığından ders kitapları yeniden düzenlenmelidir.

h) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin üniversite eğitiminde okuma becerilerine yönelik yeterli eğitim almaları sağlanmalıdır.

i) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine okuma yöntem ve teknikleri ile okuma becerilerine yönelik hizmet içi eğitim kursları ya da seminerleri verilmelidir.

j) Sınava yönelik olan eğitim sistemi öğrencilerin okumaya ve okuma becerilerine olan ilgisini olumsuz etkilediğinden okumayı özendirerek, okumaya ilgiyi arttıracak bir eğitim sistemi yapılmalıdır.

#### 4.2.2. İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde ileride buna benzer konularda araştırma yapacak olan araştırmacılara bazı önerileri sıralayacağız.

- a) Tüm liselerin 9. sınıfları yerine sadece belli bir ya da iki lisenin 9.sınıfları incelenebilir. Ayrıca lise türlerine göre bir araştırma da yapılabilir.
- b) Okuma becerisini kazanmanın başarıya veya gündelik hayata etkisi gibi bir konu incelenebilir.
- c) Lise son sınıf öğrencilerine yönelik lisede kazandırılmaya çalışılan okuma becerilerini kazanıp kazanamadıklarına yönelik bir çalışma yapılabilir.
- d) Lisans eğitimi gören Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe öğretmenlerine okuma becerilerini kazanmaya yönelik yeterli düzeyde eğitim alıp almadıkları üzerine detaylı bir çalışma yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Akbayır, S. (2006). Cümle ve Metin Bilgis. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akçamete, G. (1989) Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-754.
- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz O.(2004). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçag Yayınları.
- Aktimur, D. (2007). İletişimci Yaklaşımda Konuşma Ve Okuma Becerileri: İletişimci Yaklaşımla Konuşma Ve Okuma Becerilerinin Birleştirilerek Genç Öğrenciler İçin İkili Etkinlik Ve Grup Etkinlikleriyle Pekiştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2005). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alkan, M. (2006). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS)`nde Türk Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Faktörler [The Factors That Effect The Achievement Of Turkish Students In Progress In International Reading Literacy Study (PIRLS)]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2008). Okuma Eğitim. Ankara: Pegem A Yayınları
- Arzu, F. Z. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3.
- Bamberger, R. (1991). Okuma Alışkanlığını Geliştirme. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Banguoğlu, T. (1998). Türkçenin Grameri. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi. Ankara: Öncü Kitap
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başer, M. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Modelleri ve Yabancı Dil Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22.
- Birincioğlu, E. (2006). Üniversitelerin Hazırlık Sınıflarında, Orta Düzeyde, Üç Aşamalı Yaklaşım Modeli İçinde, Okuma Öncesi, Okuma Esnası ve Okuma Sonrası Etkinliklerinin Önemi Üzerine Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Calp, M. (2007). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, M. V. (2002), Türkçenin Öğretiminde Ses Bilgisi. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 139.
- Çaycı, B. ve Demir M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4.
- Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş(4. Baskı). Trabzon.
- Çetin, D. (2007). Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu öğrenciler ile birinci sınıf öğrencilerinin, sesli okuma becerilerinin parçalar üstü birimler açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çetişli, İ. (2001). Batı Edebiyatında Edebî Akımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, H. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi (7. Baskı). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2002). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri İle Genel Kültür Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi Bilgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. Ankara: MEB Yayınevi.
- Erdem, G. (2007). İlköğretim II. Kademedeki Dilbilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri İle Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, M. (2003). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım-Yayım.
- Gedizli, M. (2006). Okuyabilmek. İstanbul: Marka Yayınları
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6., ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Grelet, F. (1981). Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Exercises. New York: Cambridge University Press.
- Günes, F. (1997). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: Ocak Yayın
- Güneyli, A. (2007). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hanedar, R. T. (2011). 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma [Book Reading Habits Of Students İn 8th

Grade and Research On The Reading Comprehension Skills]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Harmer, J. (2001). *The Practice of Language Teaching*. Malaysia: Longman Publications.

Hersan, Z. M. (1998). *The Integration Of Reading and Writing Through Pair and Group Work [Okuma ve Yazma Becerilerinin İkili ve Grup Aktiviteleri İle Pekiştirilerek Birlikte Öğretimi]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *Dil Dergisi*, 65.

Kavcar, C., Oguzkan, F. ve Sever S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Komisyon (2011). *İmlâ Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kurt, M. (2002). *İngilizce Okuma Becerilerinin Kazandırılmasında Derinlemesine Düşünme Stratejisinin Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurtul, H. O. (1999). *The Role And İmportance Of Culture and L1 Reading Skills İn Foreign Language Literacy [Ana Dildeki Okuma Becerileri ve Kültürün Yabancı Dil Okuma Becerilerindeki Yeri]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, [Onsekiz Mart Üniversitesi](#) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçük, S. (2002). *Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler*. *Millî Eğitim Dergisi*, 153–154.

Locke, J. (1992). *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*. Çev: Vehbi Hacıkadıroğlu. İstanbul: Ara Yayıncılık.

Maraşlı, A. (2005). *Okumayı Sevdirmeye Yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2004). *Pisa 2003 Uluslar arası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007). *Pisa 2006 Uluslar arası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Rapor*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Yayınevi
- Onan, B. (2005), *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Öğretmen, T. (2006). *Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Testinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (2. Baskı)*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özkan, B. (2004) *Okuma Metinlerini Öğrencilerin Seçip Hazırlanmasının Okuma Becerileri Edinimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayın
- Selişik, Z. E.(t.y). *Daha Etkili Nasıl Okuruz*. Odtü Kuzey Kıbrıs Kampüsü Öğrenci Gelişim ve Psikolojik Danışma Merkezi, 1-2.

- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sümbül, A. M., Yılmaz, E., Demirar, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D. Vd. (2010). *İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: Konya İli Araştırma Raporu*, Selçuk Üniversitesi Matbaası, Konya.
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Tazebay, A. (1995), İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tazebay, A. (2005), İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Ankara: MEB Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ur, P. (1981). *Discussion That Work*. Cambridge: Cambridge U.P.
- URL-1, <http://www.ilmimercek.net/makale/113842/> gelisimin-anahtari-okumak. 15 Mart 2012.
- URL-2, <http://www.memurlar.net/haber/221615/> DESAM: Türk halkı 10 yılda 1 kitap okuyor. 25 Temmuz 2012.
- URL-3, <http://www.demokrathaber.net/kitap/unesco-turkiyede-okuma-orani-on-binde-bir-h15418.html> UNESCO: Türkiye'de okuma oranı on binde bir. 31 Ocak 2013.
- Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve Dil* (Çev: S.Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

- Yağcıoğlu, S. ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri içinde (s. 34-43). İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçag Basım-Yayım.
- Yangın, B. (2002). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1993). Yabancı Dilde Okuma Becerilerin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yiğit, H. (2006). Okuma Alışkanlığı. İstanbul: Ezgi Matbaacılık.
- Yücel, T. (1997). Alıntılar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

**EKLER**



EK:1

## ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, yapmakta olduğum yüksek lisans tezi kapsamında sizlerin 9. sınıf öğrencilerinizin okuma becerileri hakkındaki görüşlerinizi almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size **en yakın** olanını (X) ile işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz cevaplar araştırma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Soruların cevaplanmasında göstereceğiniz özen ve çalışmaya sunacağınız katkıdan ötürü teşekkür ederim.

Serkan KOCAMAN  
KTÜ OSA Eğitimi

## 1. BÖLÜM

## KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen ilgili şıkkı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz:

Bay( ), Bayan ( )

Mesleki Deneyiminiz: (Yıl Olarak)

1-4( ), 5-9( ), 10-14( ), 15-19( ), 20 +( )

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Fen-Edebiyat Fakültesi( ), Eğitim Fakültesi ( ), Diğer( ).....

Eğitim Düzeyiniz:

Lisans( ), Tezsiz Yüksek Lisans( ), Yüksek Lisans ( ), Doktora( )

Girdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı

1-25( ), 26-35( ), 36-45( )

## 2. BÖLÜM

		DERECELER				
		Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
Okuma Becerileri ile İlgili Görüşler						
A	Orta öğretime yeni gelen öğrencilerin okuma becerilerindeki hazır bulunuşluluk seviyeleri hakkındaki görüşleriniz:					
1	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okumaya başlamadan önce metnin görsellerinden ve başlığından hareketle metnin içeriğini tahmin ederler.					
2	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okuma yaparken anlamı verecek şekilde vurgu ve tonlama yaparlar.					
3	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni anlamada ve çözümlenmede başarılıdırılar.					

4	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metni dil- anlatım ve içerik yönünden değerlendirirler.					
5	9. sınıfa yeni gelen öğrenciler okudukları metinden hareketle kelime varlıklarını zenginleştirirler.					
6	9. sınıfa yeni gelen öğrencilerin okuma alışkanlıkları vardır.					
<b>B</b>	<b>Öğrencilerin okuma becerilerindeki durumları hakkındaki görüşleriniz:</b>					
<b>B1</b>	<b>Öğrencilerin okuma öncesindeki becerileri:</b>					
1	Öğrenciler okuma parçasında bulunan görsel öğelerden parçanın içeriği hakkında tahminlerde bulunabilirler.					
2	Öğrenciler okuma parçasının başlığından yola çıkarak konu hakkında bilgi verirler.					
3	Öğrenciler okumaya başlamadan önce göz gezdirmenin anlamaya etkisini bilirler.					
<b>B2</b>	<b>Öğrencilerin okuma sırasındaki becerileri:</b>					
4	Öğrenciler okuma esnasında beden dilini, sesini etkili kullanırlar ve akıcı okurlar					
5	Öğrenciler kelimeleri doğru telaffuz ederler.					
6	Öğrenciler okurken duyguyu verecek şekilde vurgulama ve tonlama yaparlar.					
7	Öğrenciler okuma esnasında konu hakkında sorulan sorulara cevap vermeye isteklidirler.					
8	Öğrenciler metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarabilirler.					
9	Öğrenciler metindeki sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark ederler.					
10	Öğrenciler okuduklarındaki örtülü anlamları fark ederler.					
11	Öğrenciler anlatımın kimin ağzından yapıldığını bulurlar.					
12	Öğrenciler metnin öncesine veya sonrasına ait tahminler yaparlar.					
<b>B3</b>	<b>Öğrencilerin okuma sonrasındaki becerileri:</b>					
13	Öğrenciler okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirler.					
14	Öğrenciler konu hakkında değişik yorumlarda bulunabilirler.					
15	Öğrenciler okudukları parça hakkında bildikleri farklı şeyleri paylaşırlar.					
16	Öğrenciler okudukları parçanın ana fikrini/ana duygusunu ve yardımcı fikirlerini/duygularını bulabilirler.					
17	Öğrenciler okuma parçasında bilmedikleri kelimelerin anlamlarını sözlükten bulurlar.					
18	Öğrenciler olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirlerler.					
19	Öğrenciler metnin türü ile ilgili özellikleri bulurlar.					

20	Öğrenciler kendilerini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlarlar.					
21	Öğrenciler okuduklarını kendi hayatları ve günlük hayatla ilişkilendirirler.					
22	Öğrenciler metni dil, anlatım ve içerik yönünden değerlendirirler.					
<b>B4</b>	<b>Öğrencilerin okumaya karşı tutumları:</b>					
23	Öğrenciler şiir dili ile düz yazının farklılıklarını ayırt ederler.					
24	Öğrencilere göre okunan parçanın yazarını bilme okumayı zevkli hale getirir.					
25	Öğrencilere göre okuma sonunda parça hakkında soru sorma konuyu değerlendirmede önemlidir.					
26	Öğrencilerin okul içi ve dışında okuma planları vardır. Düzenli kitap okurlar.					
27	Öğrenciler süreli yayınları takip ederler.					
<b>C</b>	<b>Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz:</b>					
1	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.					
2	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatı okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermektedir.					
3	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı vardır					
4	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders müfredatının öğrencilere okuma becerisi kazandırmada önemli bir yeri vardır.					
<b>D</b>	<b>Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini artırmadaki rolü hakkındaki görüşleriniz:</b>					
1	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları okuma becerisi kazandırmaya yönelik yeterli içeriğe sahiptir.					
2	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında okuma becerilerine yönelik öğrencilerin seviyesine uygun kazanımlara yer vermektedir.					
3	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan okuma becerisine yönelik bölümleri uygulamada zaman sıkıntısı vardır.					
<b>E</b>	<b>Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak, sizlerin okuma becerileri konusunda yeterlilik durumunuz hakkındaki görüşleriniz:</b>					
1	Üniversitede okuma becerisi üzerine yeterli eğitim aldım.					
2	Farklı yayınlar takip ederek okuma becerimi geliştirmekteyim.					
3	Okul dışında okuma becerimi geliştirmek için özel zamanlar ayırıyorum.					
4	Okuma becerisini arttırmak için hizmet içi eğitim kursları verilir.					
5	Okuma becerisini arttırmak için verilen hizmet içi kurslara katılıyorum.					
6	Okumayla ilgili seminer ve konferansları takip ederim					

7	Okuma yöntem ve tekniklerini bilmekteyim.					
8	Sq3r yöntemini bilmekteyim.					
9	Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde okuma, doğru okuma ve okuma becerileri hakkında bilgi vermekteyiz					

### 3. BÖLÜM

Diğer Görüşleriniz:

Bu anketteki konularla ilgili belirtmek istediğiniz başka noktalar varsa lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....

.....

.....

EK:2

**MÜLAKAT FORMU****MÜLAKAT SORULARI****1. BÖLÜM****KİŞİSEL BİLGİLER**

Cinsiyetiniz:

Bay( ), Bayan ( )

Mesleki Deneyiminiz: (Yıl Olarak)

1-4( ), 5-9( ), 10-14( ), 15-19( ), 20 +( )

Mezun Olduğunuz Fakülte:

Fen-Edebiyat Fakültesi( ), Eğitim Fakültesi ( ), Diğer( ).....

Eğitim Düzeyiniz:

Lisans( ), Tezsiz Yüksek Lisans( ), Yüksek Lisans ( ), Doktora( )

Girdiğiniz Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı

1-25( ), 26-35( ), 36-45( )

**2. BÖLÜM**

1. Sizce okuma becerileri nedir?

2. Derslerinizde sadece okumaya ayırdığınız saatler var mı? Öğrenciler okuma kurallarını uyguluyorlar mı?

3. Bunu yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?

4. Okuma becerileri hakkında öğrencilerinizi bilgilendiriyor musunuz?

5. Öğrencilerin okuma becerileri hakkında yetersiz bilgi sahibi olmalarının nedeni sizce nedir?

6. Okuma becerilerini derste uygulayabiliyor musunuz? Uygulayamamanızdaki sebepler nelerdir? Okuma becerilerini aktarırken yaşadığınız zorluklardan bahsedebilir misiniz?

7. Okuma becerilerini uygularken ne tür yöntemler kullanıyorsunuz? Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası becerilerinden bahsedermisiniz?
8. Sq3r yönteminin ne olduğunu biliyor musunuz?
9. Okuma esnasında sizler vurgu ve tonlamalara dikkat ediyor musunuz?
10. Öğrencileriniz düzenli kitap okur mu? Öğrencilerinizi, düzenli kitap okumaları ve süreli yayınları takip etmeleri konularında teşvik ediyor musunuz?
11. Öğrencilerinizin okul dışı okuma faaliyetlerini takip ediyor musunuz?
12. Okuma becerilerinin öğrencilere mutlaka kazandırılmasının gerektiğini düşünüyor musunuz?
13. Sizce müfredat okuma becerileri için yeterli mi? Hangi konularda yetersiz? Ders kazanımlarınızda okuma becerileri kazanımları ne kadar yer alıyor? Sizce yeterli mi?
14. Ders kitapları okuma becerilerinin kazandırılmasında etkili mi? Yeterli alıştırmalar var mı?

15. İngilizce öğretmenleri ve diğer öğretmenlerle okuma becerisi hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyor musunuz?

16. Öğretmenlik eğitimi alırken okuma becerisinden bahseden dersler gördünüz mü? Bunun hakkında özel bir eğitim aldınız mı?

17. Okuma becerileriyle ilgili hizmet içi eğitim faaliyetleri var mı? Bunlara katılıyor musunuz?

18. Okuma becerinizi geliştirmek için yaptığınız özel şeyler var mı? Bunlar nelerdir?

### **3. BÖLÜM**

Bu konuda dile getirmek istediğiniz başka fikirleriniz var mı?

Bu çalışmada bana yardımcı olduğunuz için çok teşekkür ederim...

T.C.  
GÜMÜŞHANE VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.29.00. 02. 605- 385 3056  
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b- Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi' nin 12/03/2012 tarih ve 338 sayılı yazıları.

Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Serkan KOCAMAN' ın "Ortaöğretim kurumlarında Görevli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerine göre 9. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerileri Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?" adlı çalışmasını ilimiz merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında yapmak isteği ile ilgili belgeleri ekte sunulmuştur.

Serkan KOCAMAN' ın bahsi geçen çalışmasını merkez ortaöğretim kurumlarında uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde "OLUR" larınızı arz ederim.

Mesut OLGUN  
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
21/03/2012

Gönp GÜLMEZ  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

EK: 1- 1 Dosya ve Muhteviyatı

21/03/2012 Şef Z.PERKTAŞ



Karar Mah. Sebahiye Aytaç Caddesi No:4  
GÜMÜŞHANE  
Telefon : 0 (456) 213 1144  
0 (456) 213 6062  
Belge-Geçer: 0 (456) 213 1917  
E-Posta: gumushane@meb.gov.tr  
Web: http://gumushane.meb.gov.tr



EGİTİME  
%100  
DESTEK

Bölüm İsmi: Eğitim Öğretim Şubesi  
Bilgi İçin: Mesut OLGUN-Müdür Yardımcısı  
İletişim: 04562131144/113



## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Serkan KOCAMAN, 1983'de Karabük'te dünyaya geldi. İlköğretimini 2001 yılında Kastamonu Abdurrahmanpaşa Süper Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Amasya Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği programını bitirdi. Aynı yıl Trabzon- Akçaabat'ta Aydın İlköğretim Okulu'na Türkçe öğretmeni olarak atandı. 5 yıl burada görev yaptıktan sonra 2010 yılında Gümüşhane Tekke Cumhuriyet Yatılı Bölge Ortaokulu'na tayin oldu. Şu anda da bu okulda görev yapmaktadır. Halen KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı'nda yüksek lisansına devam etmektedir.

KOCAMAN, evli ve bir kız çocuğu babası olup, orta düzeyde İngilizce bilmektedir.

### İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres: Hasanbey Mahallesi, Cumhuriyet Caddesi, No:82, Kat:2, Daire:4, Merkez,  
Gümüşhane

E-mail: [21\\_serkan\\_78@mynet.com](mailto:21_serkan_78@mynet.com)

Telefon: 05055118042