

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİ
EDEN FAKTÖRLER**

PELİN İLKAY SOYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN : YRD. DOÇ. DR. CÜNEYİT AKAR

UŞAK

EYLÜL, 2014

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİ
EDEN FAKTÖRLER**

Pelin İlkay SOYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cüneyit AKAR

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eylül, 2014

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

Pelin İlkay SOYSAL

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2014

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Cüneyit AKAR

ÖZET

Bu araştırma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyleri ve okuma anlama düzeylerinde yaş, cinsiyet, aile gelir durumu, anne-baba eğitim durumlarına göre farklılaşma olup olmadığının ortaya konulması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma genel tarama modelinde betimsel bir alan araştırmasıdır. Araştırma 2010-2011 yılında Bolu ilinde 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim görmekte olan 5 okuldan tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilmiş 301 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin ailesi ve kendisi ile ilgili bilgiler edinmek amacıyla kişisel bilgilerin işaretleyecekleri optik form ve öğrencilerin okuduğunu ne derecede anladıklarını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Öğrenciler okuma anlama testine verdikleri cevapları da optik forma işaretlemişlerdir. Optik formlar okutulmuş, veriler SPSS istatistik programından yararlanılarak değerlendirilmiştir. Okuma anlamaya cinsiyet faktörünün etkisini ortaya koymak için t testi, anne baba eğitim durumunun ve aile gelir durumunun okuma anlamaya etkisini ortaya koymak için tek yönlü varyans analizi, yaşın; okuma anlamaya etkisini ortaya koymak için pearson korelasyonu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin genel okuma anlama düzeyleri 7,8 bulunmuş, okuma anlama düzeylerinin yaş, anne eğitim durumu, ailenin ekonomik gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı

görülmüştür. Baba eğitim durumu ve cinsiyet değişkenlerinin ise okuma anlama düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaya neden olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Anlama

**The Factors That Affects to the Secondary School Students Reading
Comprehension Levels**

Pelin İlkey SOYSAL

Uşak University the Institute of Social Sciences, June, 2014

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Cüneyit AKAR

ABSTRACT

This research has been conducted in order to determine the reading comprehension levels of secondary school 6th, 7th and 8th grade students and whether there are any discrepancies according to age, gender, family income or parent education level.

The study is a kind of descriptive research. The study conducted with 301 students who were chosen according to random clustering samples from 5 schools 6th, 7th, 8th grade in 2010-2011 at Bolu. At the study as data gathering tool in order to obtain information about students families and their own used optical form which they can mark their personel information and “Reading Comprehension Test” in order to measure to what extent they understand what they read. The students also marked their reading comprehension test answers to optical form. Optical forms have been taught, data is evaluated by using SPSS statistical analysis program. To reveal the influence of the gender factor in reading comprehension t test for, in order to reveal the influence of parents educational status and family income status in reading comprehension one way analysis of variance, in order to put forth the influence of gender in reading comprehension pearson correlation was applied. As a result of the analysis students general reading comprehension levels found 7,8, according to gender, parents educational status, family economic income variables reading comprehension levels seemed differ significantly. Mother educational status and

gender variables also reveals not to differ significantly in reading comprehension level.

Key Words: Reading, Reading Comprehension

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 094009007 No'lu öğrencisi Pelin İlkay SOYSAL'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler" adlı tezi 10/10/2014 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Cüneyit AKAR

Üye : Doç. Dr. Erol DURAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zekerya BATUR

Prof. Dr. Cemil ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Hızla gelişen modern dünyaya ayak uydurmanın, insanlık yarışında bir yer edinmenin yolu artık bilek gücüyle değil; düşünme, bilgi edinme, bilgiyi kullanmakla olmaktadır.

En önemli bilgi edinme yollarından biri ise okumaktır. Toplumların ayakta kalması ve çağdaşlaşması okumaktan geçer. Okuma sadece okuma yaşantısında kullanılan bir etkinlik değil tüm yaşamımızı etkileyen bir eylemdir. Bu yüzden okuma alışkanlığı, öğrenciye küçük yaşlarda kazandırılmalı ve bu alışkanlığın bütün yaşam boyunca kullanılmasının öğretilmesi gerekmektedir. Okuma alışkanlığı, bireyin her alandaki başarısını etkileyen bir süreçtir. Okuma alışkanlığı bireyin düşüncesinin oluşmasında, kişiliğinin ve davranışlarının biçimlenmesinde, yaşamının zenginleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu becerileri kazanan birey ise yaşadığı toplumun gelişmesine katkı sağlar. Bu yüzden eğitim sisteminin temelinde; okumayı sevdirmeye, okumayı anlama, eleştirel düşünce yeteneğinin geliştirilmesi olmalıdır.

Okumak bu kadar önemli bir etkinlikken anlama olmadan gerçekleşmesi boş bir uğraş olmaktan öteye geçemez. Okuma faaliyeti, bize verilen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Yoksa seslendirmeden öteye gidemez. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey zihin faaliyetlerini içine almaktadır.

Okuduğunu anlama yeteneğini kazandırmak ise, amaçlarından birinin de okuma olduğu, Türkçe dersine ve Türkçe dersi öğretmenlerine düşmektedir. Sınıflardaki her öğrenci aynı düzeyde anlayamaz. Bu araştırmada öğrencilerin anlamasında hangi faktörlerin etkili olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin okuma anlama becerilerine; cinsiyet, yaş, ailenin ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu, faktörlerinin ne düzeyde etkisi olduğu araştırılmıştır.

Araştırmada ilk olarak kaynak taraması yapılarak çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturuldu. Daha sonra araştırma hedefleri doğrultusunda veri toplama araçları geliştirilerek ölçümler yapıldı. Elde edilen veriler istatistikî usullere göre değerlendirip yorumlandı.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde, kaynak taraması sonucunda konuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelenmiştir. Üçüncü bölüm; çalışmanın işlem basamaklarının belirtildiği, veri toplama araçlarını geliştirme sürecinin ve elde edilen verilerin analizinin nasıl yapıldığının anlatıldığı yöntem bölümüdür. Dördüncü bölümde, araştırma sonunda toplanan verilerin analizine ilişkin istatistiksel bulgular bu bulguların tabloları yer almaktadır. Beşinci bölümde araştırma bulgularıyla ilgili değerlendirme ve yorumlar, yapılan araştırmanın bulgularıyla diğer araştırmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Altıncı bölümde çalışma sırasında edinilen bilgi ve tecrübeler doğrultusunda diğer araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Tez çalışmamı yönetip yönlendiren danışman hocam Yard. Doç. Dr. Cüneyit AKAR' a, tez yazma konusunda beni teşvik eden babam Mehmet TEKİN'e, manevi desteğiyle her daim yanımda olan annem Nuriye TEKİN'e, çalışmamın her aşmasında bana destek olan eşim Taşkın SOYSAL'a, yardımlarını esirgemeyen öğretmen arkadaşım Serhan KESER'e, çalışmalarım esnasında onunla ilgilenmem gereken zamanı tez yazarak geçirmemi anlayışla karşılayan kızım Serra SOYSAL'a araştırmanın ölçümleri sürecinde gösterdikleri hoşgörü ve samimiyet için çalışma yaptığım okulların öğrenci, öğretmen ve idarecilerine teşekkür ederim.

Pelin İlkay SOYSAL

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Pelin İlkay SOYSAL

Doğum Yeri ve Tarihi: ANKARA 13.08.1984

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

İş Deneyimi:

Stajlar: Mustafa Kemal ilköğretim Okulu (Giresun)

Çalıştığı Kurumlar:

Sadullahpaşa İlköğretim Okulu (Ankara-Ayaş)

Fatih ilköğretim Okulu (Manisa -Selendi)

Değirmenbeli İlköğretim Okulu (Bolu)

Canip Baysal Ortaokulu (Bolu)

İletişim: pelinilkay06@hotmail.com

pelinilkaysoysal06@gmail.com

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: Dinleme Eğitimine Verilen Önem.....	11
Tablo 2: İyi ve Zayıf Okuyucu Okuma Anlama Davranışları.....	29
Tablo 3: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Okullara ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	44
Tablo 4: Örneklem Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	45
Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	47
Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları.....	48
Tablo 7: Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 8: Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 9: Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerinin Aile Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 10: Ortaokul Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerileri İle Yaşları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Analizi Sonuçları.....	50

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Vd.	: Ve diğerleri
Vb.	: Ve bunun gibi
Meb.	: Milli Eğitim Bakanlığı
Çev.	: Çeviren
Yay.	: Yayınevi
Ed.	: Editör

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xii
İÇİNDEKİLER.....	xiii
1. BÖLÜM.....	1
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Amacı.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Sayılıtlar.....	6
1.7. Sınırlılıklar.....	6
1.8. Tanımlar.....	7
2. BÖLÜM.....	9
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.2. Türkçe Dersinin Amaçları.....	9
2.3. Türkçe Öğretim İlkeleri.....	9
2.4. Türkçe Dersinin Öğretim Alanları.....	10
2.4.1. Dinleme.....	10
2.4.2. Konuşma.....	13
2.4.3. Yazma.....	15
2.4.4. Okuma.....	16

2.5. Okumanın Önemi.....	17
2.6. Okumanın Dönemleri.....	20
2.7. Okumanın Amaçları.....	21
2.8. Okuyucu Türleri.....	21
2.9. Okuma Anlama.....	22
2.10. Eleştirel Okuma.....	30
2.11. İlgili Araştırmalar.....	32
3. BÖLÜM	43
3.1. YÖNTEM.....	43
3.1.1. Araştırmanın Modeli.....	43
3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	44
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.1.4. Verilerin Analizi.....	46
3.1.5. Verilerin Toplanması.....	46
4. BÖLÜM	47
4.1. BULGULAR.....	47
4.1.1. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları.....	47
4.1.2. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	48
4.1.3. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerileri Anne Eğitim Düzeyine Göre Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	48
4.1.4. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerileri Baba Eğitimi Düzeyine Göre Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	49
4.1.5. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerileri Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Anlamli Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	49
4.1.6. Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Yaşları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamli Bir İlişki Var mıdır?.....	50
5. BÖLÜM	51
5.1. Tartışmalar ve Yorum.....	51

6. BÖLÜM	58
6.1 Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	59
EKLER.....	69
Ek 1 Okuma Metni “Çoban Ali”	70
Ek 2 Sorular	72
Ek 3 Optik Form	76

1.BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar iletişim için birçok araç kullanılmıştır; ama bunlar içinde en etkili ve kalıcı olanı dildir. Aksan (2003)' a göre dil, bir anda düşünülmemeyecek kadar çok yönlü, değişik yönlerden bakınca başka başka nitelikleri beliren ve bugün bile sırları çözülememiş büyümlü bir varlıktır. Duygu düşünce ve isteklerin ortak kurallar kullanılarak başkalarına aktarmaya yarayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir.

Ergin (2002)' e göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimaî bir müessesedir.

Dil; insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özlükle ses işaretleri dizgisi, bir insan topluluğu içinde ortak anlaşma aracı olan sözlerin, bir sözlükteki kelimelerin, dilbilgisi kurallarının bütünü ve bunların düzgün, doğru kullanılmasıdır (Karaalioğlu, 1999).

Dil, insan şahsiyetini oluşturan, zekasını işleyen, dehasını ortaya koyan, ilmî gücünü artıran, kültürünü ayakta tutup besleyen, o kültürün bütün muhtevasını sinesinde saklayan ve tarihin derinliklerine uzanan kökleriyle asırların mirasını bünyesinde barındıran muhteşem bir sistem, tükenmeyen bir kaynak ve mucizevî bir kuvvettir (Güneş, 2000).

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi dil; insanın en doğal ve temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış iletişim aracıdır. Dil İnsanın toplumdaki yerini, saygınlığını belirler. İnsanlar en iyi kendi dilleriyle düşünüp insanlığa faydalı şeyler ortaya

koyabilir. Diline sahip çıkabilen toplumlar ayakta kalmayı başarabilmiş ve uzun süreli uygarlıklar kurmuşlardır.

Dilin bireysel ve toplumsal görevini yerine getirebilmesi için, her ulusun bireyelerine kendi dilini en etkili biçimde öğretmesi gereklidir. Anlama ve anlatma imkânlarını artıran ise ana dili öğretimi ile gerçekleşir (Belet ve Yaşar, 2007).

Ana dili öğretimi, toplumsal kültürü bir kuşaktan bir kuşağa aktarma görevi üstlenir ve eğitimin en önemli aracıdır. En eski dönemlerden beri vardır ve bu misyonunu sürdürmektedir. Bireylerin; başkalarıyla iyi iletişimde bulunabilmesi, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dili etkili ve düzgün kullanmakta iyi bir ana dil eğitimi almakla mümkündür (Yıldız, 2003).

Ana dili, başlangıçta anne, babadan ve yakın aile çevresinden daha sonra ilişki bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinç altına inip, toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2003).

Ana dili eğitimi, anlama becerileri (dinleme, okuma) ve anlatma becerilerini (konuşma, yazma) geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu becerilerin sistemli bir şekilde geliştirilmesi ilköğretim Türkçe derslerinde başlamaktadır. Okullardaki Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere okuduğunu ve dinlediğini anlama becerisi ile anladıklarını anlatma becerisi kazandırmaktır. Kavcar (1999)' a göre bu becerilerin gelişmesi sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde ve hayatta başarı kazanmak için önemlidir.

Sever (2004)' e göre de ana dili öğretimi tüm derslerin temelini oluşturur. Çünkü ana dilini iyi bilen bir kişinin düşünce yapısı, yorum gücü, duygu ve beğeni inceliği, ulusal ve evrensel kültür birikimi algılaması gelişecektir. Bu becerileri gelişen öğrenci diğer dersleri de büyük ölçüde başaracaktır. Öğrencilere ana dilimizin temel becerilerini kazandırma sorumluluğu düşen Türkçe öğretimine büyük görevler düşmektedir.

Dil becerilerinin her biri bir bütünün parçası gibi düşünölmeli ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yapılmalıdır. Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hakim olmadıkça o dili tam olarak bildiğimiz söylenemez (Doğan, 2009).

Temel dil becerilerinin arasında (dinleme, konuşma, okuma, yazma) okuma etkinliğinin ayrı bir önemi vardır. Metinlerin okuyucuda bıraktığı izlerden biri, noktalama kuralları ve diğer dil kurallarını doğru ve yerinde kullanma becerisidir. Bu da, okuma becerisine sahip olan bir kişinin aynı zamanda yazma yeteneğine de sahip olacağı anlamına gelir. Okunanlar zihinde yorumlanıyor olduğundan, eş zamanlı olarak düşünöbilme yetisi de kazanılır ve bu da dinlenenlerin kolayca anlaşılmasını ve kişinin kendini daha iyi ifade etmesini sağlar (Palavuzlar, 2009).

Bilginin, teknolojinin hızla geliştiğı, zamanla yarıştığı 21. yy' da bilginin edinimi özelde bireyler, genelde toplumlar için önemli bir kazanım haline gelmiştir. Artık amaç sadece bilgiyi elde etmek değil onun kullanımınıdır. Bilginin kullanılması için bilginin doğru anlaşılması, yorumlanması ve bilginin sorgulanması gerekmektedir. Tüm bu becerilerin kazanılmasında okuma etkinliği önem kazanmaktadır (Sadioğlu ve Bilgin, 2008). Toplumsal gelişimin de anahtarı olan okuma alışkanlığı bilgi tüketiminin temel aracıdır. Gelişmiş toplumlarda daha yoğun olarak görölen ve gelişmişliğin göstergesi olarak nitelendirilen bilgi tüketimi, gelişmişlik için bir gösterge olmanın yanında aynı zamanda gelişmenin dinamiğı olarak kabul edilir (Yılmaz, 1998). Toplumsal gelişme için bilgi tüketimini artırmanın ve yenilikleri takip etmenin en sağlıklı yolu toplumu oluşturan fertlere düzenli ve sürekli okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Özby, Bağcı ve Uyar, 2008).

Bircan ve Tekin (1989), okuma alışkanlığını "Okumayı ihtiyaç hâline getirme, yaşamın bir parçası olarak görme" şeklinde tanımlamaktadırlar. Bilginin sürekli değıştığı çağımızda bilginin edinimi için, bireylerin okumayı yaşamlarının bir parçası haline getirebilmesi gereklidir. Okumanın önemini anlatacak, okumanın alışkanlık haline gelmesini sağlayacak ise okullarımızdır. Bu görevde en büyük sorumluluk ise Türkçe öğretmenlerimize düşmektedir.

Tayşı (2007)' ye göre eğitimin temelinde okuma vardır. Çocuk edindiği bilgileri okuma yoluyla elde eder. Derslerde başarı sağlanması için okuma becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Odabaş (2008)' a göre okuma, bireyin dil kullanım becerisini artıran, daha derin düşünmesi ve dolayısıyla daha doğru kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araçtır.

Okuma anlamayla gerçekleşirse bu amaçlarına ulaşabilir. Yoksa harflerin tanınıp seslendirilmesinden öteye geçemez. Bu araştırma bu bilinçle; öğrencilerin okuduklarını anlamasında hangi faktörlerin etki ettiğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ:

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etki eden faktörler nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER:

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini incelemektir. Bu amaçla birlikte aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ne düzeydedir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri aile gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

- İlköğretim öğrencilerinin yaşları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve okuduğunu anlama başarılarının yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi faktörlerine göre değişip değişmediğini ortaya koymaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıyadır. Çünkü yaşanan çağ bunu gerektirmektedir. Okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey değildir (Yılmaz, 2008). Anlama; kendi kendine yetebilme, toplumda yer edinme, meslek, başarı, zihinsel gelişim açılarından önemlidir.

Oğuzkan (1991), okumanın önemini şöyle vurgular: “Okuma bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşü genişler, bilgisi artar, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma, uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir.” Okuma becerisi bu kadar önemli olduğuna göre okullarda da gereken önem gösterilmelidir.

Okumanın önemine, toplumumuzun okumaya verdiği öneme rağmen; OECD’ nin 41 ülkede 15 yaş grubu öğrencilere uyguladığı PISA (Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2003 yılı okuduğunu anlama testlerinde ne yazık ki ülkemiz 35. sırada kalmıştır (Çifci 2006). Yani ülkemiz öğrencileri çeşitli nedenlerden okuduğunu anlamıyor. Bu nedenler ortaya konulup, sonuçlara göre; öğrencilerin okuduklarını anlamaları için çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada; cinsiyet, yaş, anne-baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi faktörlerinin okuduğunu anlamayı ne lde etkilediği sorularına cevap aranacaktır.

Araştırma; ortaokul ğrencilerinin okuduğunu anlamalarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve okuma anlama becerilerinin gelişmesine dönük yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

1.6. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

Kapsam açısından; dil ğretiminde yer alan dört tümleşik beceriden biri olan okuma ile, okuma-anlamaya etki edebilecek olan cinsiyet, yaş, ailenin eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, faktörleriyle,

Amaçlar açısından; araştırmada belirtilen probleme ve ilgili alt problemlere yanıt bulunması ile,

Denekler açısından; Bolu‘ da eğitim görmekte olan **301** ortaokul ğrencisi ile,

Uygulama süresi açısından; 2010-2011 ğretim yılı ile,

lme aracı olarak: **15** soruluk okuma-anlama testi; öğrencinin yaş, cinsiyet, anne- baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi bilgileriyle sınırlı tutulmuştur.

1.8. TANIMLAR

Okuma

Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin manayı kavrama gayretinden meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. “Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir (Dökmen, 1994).

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1991).

Bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkendir (Çelenk, 2007).

Okuma, gördüklerini yorumlamayı, yorumladıklarından anlam çıkartmayı gerektiren; aksi takdirde görme eyleminden ileri gidemeyen karmaşık zihinsel bir süreçtir. Birey okudukça gelişir, toplumda bir yer edinir ve yaşadığı topluma fayda sağlar.

Anlama :

Duyulan ses, söz ve anlatımlardan; okunan materyallerden, görülen olay ve olgulardan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, denmek isteneni veya neye işaret edildiğini kavrama ve kişinin eğitim ve öğrenim deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Ateş, 2008).

Kısaca duyduklarımızı, gördüklerimizi anlamlı kılmaya yarayan üst düzey bilişsel süreçtir.

Okuma - Anlama:

Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2005).

Yazılı bir metni okuyup kavrama, üzerinde düşünme, metni kavrama, önceki bilgilerle birleştirerek anlamlandırma ve değerlendirme yapmadır (Ateş, 2008).

Kısacası okuma, okuyup; algıladıklarını değerlendirme, yorumlama, eski bilgilerle karşılaştırma, verilmek istenen düşünceyi çözme işlemidir.

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.2. Türkçe Dersinin Genel Amaçları

- “Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak,
- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
- Onlara; dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak,
- Türü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek,
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak,
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak,
- Onlara, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir” (Demirel, 2003).

2.3. Türkçe Öğretim İlkeleri

- Dört temel dil becerisi birlikte öğretilmesi,
- Anadil öğretimi doğal ortamda yapılması,
- Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılması,
- Anadilin kurallarının öğretilmesinde tümevarım yaklaşımının izlenmesi,

- *Temel dil beceriler ile öğretim etkinlikleri arasında sıkı bir ilişkisi kurulması,*
- *Konuların seçiminde tematik bir yaklaşım izlenmesi,*
- *Dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortamın sağlanması (Demirel, 2003).*

2.4. Türkçe Dersinin Öğrenme Alanları

Türkçe öğretiminin, öğrencilerde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri geliştirmeye dönük etkinlikler bütünü olması, ana dili dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olduğu gerçeğini çıkarır. O halde öğretimin temel etkinlikleri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birer etkinlik alanı olarak özelliklerinin ve birbirleriyle olan ilişkilerinin bilinmesi, eğitim durumlarının oluşturulmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Sever, 2004).

Bu bölümde Türkçe dersinin bilinen etkinlik ve beceri alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi ele alınacaktır.

2.4.1. Dinleme

Görsel işitsel araçların günümüzde yaygınlaşması ve eğitimde de kullanılması, dinlediğini anlayan ve bunu karşısındakine iletebilen bireylerin eğitimini gerekli kılmaktadır. Anlamadan dinlemek sadece sesleri duymak olur. Türkçe dersi öğretim programına göre dinleme; iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama, değerlendirme becerisidir.

Dinleme; konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2003). Dinleme; herhangi bir konuda konuşan kişinin anlattıklarını duymak, söylediklerini anlamak, kendisi için gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmaktır (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2005).

Dinleme ve işitme birbirinden çok farklıdır. İşitme istek dışı gerçekleşen, dinleme belirli amaç doğrultusunda yapılan öğrenilmesi gereken bir beceridir

(Konedralı, 1999; Akt: Güneyli, 2003). Dinleme, konuşma dilinin zihinde anlama dönüştürüldüğü karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir (Lundsteen, 1979; Akt: Akyol, 2006).

Dilin dört temel becerisi içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir; fakat bu becerinin eğitimi diğer üçüne göre daha az önemsenir. Batılı ülkelerin eğitim sistemlerinde de bu şekildedir. Bu düşüncenin temel sebebi de dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşünülmesidir; ama son yıllarda yapılan araştırmalara göre günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmaması olduğu görülmektedir (Yalçın, 2002).

Tablo 1: *Dinleme Eğitime Verilen Önem (Robertson, 2008)*

	Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
Öğrenilen	1.	2.	3.	4.
Kullanılan	En çok (% 45)	Çok (% 30)	Az (%16)	En az (% 9)
Öğretilen	En az	Az	Çok	En çok

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi dinleme, en çok kullanılan beceri olmasına karşın, en az öğretilen beceridir.

Hayatımızın büyük bir bölümünü dinleme etkinliği içerisinde geçirdiğimiz için bu beceri oldukça önemlidir (Özbay, 2005). İnsanlar doğar doğmaz gelişmişlik göstermese de bu beceriyle tanışır. Bu beceriyi bireyin ileriki yaşlarında geliştirmesi ve etkili dinleme becerisi kazanması ise eğitim kurumlarına ve dinleme becerisini kazandıracak öğretmenlere bağlıdır.

İlköğretimde çocuklara çeşitli dinleme etkinlikleri uygulamak, onların ilerleyen yıllarda, yetişkinlik dönemlerinde daha iyi dinleyiciler olmalarına katkı sağlayacaktır (Funk and Funk, 1989; Akt: Şahin ve Aydın, 2009).

Yapılan araştırmalar, kişinin insanlarla birlikte olduğu s¼renin %42'sini dinlemeyle ge¼irdiđini ve okul başarisının da ¼đrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu ortaya koymaktadır (G¼đ¼s, 1999). Dinlemenin ¼đrenme s¼recindeki ¼nemine ilişkin araştırmalar g¼stermektedir ki, ¼đrencinin bir ders s¼resi i¼inde dinleyerek ve izleyerek ¼đrenebileceđi bir konuyu ders dışında ¼đrenebilmesi i¼in ¼¼ kat daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir (Demirel, 2003).

Dinleme eğitiminin amacı, ne dinlediğini, neden dinlediğini bilen; dikkatini anlatılan, konuşulan, okunan ¼zerinde toplayabilen; anlatılanı, konuşulanı, okunanı, anlayıp anlamadığını araştıran, anlamak i¼in ¼aba g¼steren ve değerlendirebilen ¼đrenciler yetiştirebilmektir (Ko¼ ve M¼ft¼ođlu, 2010).

Genel olarak dinlemeyi iki şekilde inceleyebiliriz.

Etkileşimli dinleme: Tepkisel bir durum s¼z konusudur. Dinleyen, kendisine ulaşan iletiye karşı herhangi bir şekilde d¼n¼t verebilir. Telefon konuşmaları, grup veya sınıf i¼i dinlemeler... vb. buna ¼rnek verilebilir.

Etkileşimsiz dinleme: Dinleyenin herhangi bir şekilde iletişime katılmadığı bir durumdur (kuş cıvıltısı dinleme, bir markette ¼alan fon m¼ziđini dinleme, televizyon ve radyo dinleme... vb.) (Rost, 1994).

Amaca uygun dinleme diye adlandırabileceğimiz t¼rler şu şekilde ifade edilebilir:

- İşlevsel dinleme
- Etkileşimsel dinleme
- Eleştirel dinleme
- Yaratıcı dinleme (Rost, 1994).

2.4.2. Konuşma

Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2003). Konuşma; bir insanın başka bir insan ya da topluluğa bilgi, görgü, duygu, düşünce, olay, gezi, gözlem, izlenim, dilek, öneri, deney ve hayallerini sözle anlatmasıdır (Yakıcı vd., 2005). Konuşma, duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir (Sever, 2004).

Konuşma diğer bir ifade ile sözlü anlatım hem çeşitli derslerin işlenmesine yardım eder hem de bu çalışmalar sırasında gelişir ve güzelleşir. Konuşma sadece Türkçe dersinin değil, aynı zamanda öteki derslerin de önemli bir parçasıdır. Diğer dersler sözlü anlatım çalışmaları için fırsatlar hazırlar (Öz, 2001).

Konuşma becerisinin üstlendiği görevler İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde belirtilmektedir: Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir (MEB, 2006).

Konuşma sosyal ilişkilerin sürdürülebilmesi için en fazla ihtiyaç duyulan beceridir. İnsan sosyal bir varlık olduğu için, konuşma iletişimin vazgeçilmez bir parçasıdır (Uçkun, 2007). Konuşma hayatımızda çok yer tutan bir anlaşma yoludur (Öz, 2001). Konuşmanın önemi artık kabul edilmektedir, konuşma yeteneği doğuştan gelir fakat kişinin düzgün ve doğru konuşabilmesi okul hayatında alacağı konuşma eğitimine bağlıdır. Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005).

Çocuklar belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailenin eğitimini almış olur; ancak çocukların konuşmalarını geliştiği güzellikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün konuşmanın kural ve tekniklerini kazandıran ise okul eğitimidir (Sever, 2004).

Anlatma becerilerinden olan konuşma eğitimi, öğrenci zaten okula konuşmayı bilerek geliyor diye düşünüldüğünden ihmal edilmiştir (Tompkins, 1998). Bu ihmal edilmişliğin sonuçları ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kendini göstermektedir (Doğan, 2009). Öğrencilerin telaffuz hatalarını belirleyecek ve denetleyecek öğretmenleri olduğu için öğretmenlerin de telaffuz, diksiyon eğitimi almış olması gereklidir. Konuşma eğitimi böylelikle hedeflenen sonuçlara ulaşabilir (Uçkun, 2007). Yeni öğretim programında çok konuşan öğretmenin yerini çok konuşturan öğretmen almıştır. Öğretmenler öğrencilerine sınıfta konuşma ortamları hazırlamalıdır. Öğretmenler ilk önce örnek olmalıdır. Daha sonra öğrenciye konuşma imkânları vererek, kitle iletişim araçlarındaki düzgün konuşma örneklerini sınıfa getirerek, sınıfta tartışma ortamları hazırlayarak bu beceriyi geliştirmeye çalışmalıdır.

İyi bir konuşmanın şu nitelikleri taşıması beklenir:

- Konuşmanın belli bir amacı olmalıdır.
- Konuşma, yıkıcı olmamalı, dinleyenleri anlatılanlara inandırmalıdır.
- Konuşmada doğru ve güvenilir bilgilere dayanılmalıdır.
- Konuşmayı dinleyecek olan topluluğun özellikleri, konuşmacı tarafından göz ardı edilmemeli, konuşma için seçilen kelimelerde bu özellik dikkate alınmalıdır.
- Konuşmada el, yüz ve vücut hareketlerinden de yararlanılmalıdır.
- Konuşma sırasında birlikte düşünme, öğretme, duygulandırma, tartışma gibi yöntemlere başvurulmalıdır (Özkırımlı, 1994).

Dilin en yaygın beceri alanı olan konuşma, yazının icadına kadar en temel anlatım aracı olarak binlerce yıl tek başına kullanılmıştır. Sever (2004)' e göre konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur. Siyasetçiden, esnafa, öğretmenden öğrenciye her statüdeki insan iyi konuşmalıdır. Bir milletin yönetimini eline alan insanlar konuşmasıyla toplulukları etkileyebilmiş yani konuşma becerisi kazanmış insanlardır (Özdemir, 1996).

İnsanda dilince değişir kader /Ya yurda baş olur ya başı gider. (Kutadgu Bilig) “Söz ola kestire başı; söz ola kese savaşı” (Yunus Emre) sözlerinden de

anlaşıldığı üzere konuşmanın yerinde, düzgün anlaşılır ve doğru olması önemlidir. İnsanlar yaptıkları konuşmalar vasıtasıyla toplumda belli bir yer edinirler.

2.4.3.Yazma

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir (Demirel, 2003). Yazmak; duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004). Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazma; uzun süreç isteyen, bilgi birikim ve dilin etkili kullanılmasını gerektiren bir beceridir.

Diğer bir ifadeyle yazma, “Binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğrenciye öğretilerek duygu ve düşüncelerini kurallara uygun olarak ifade etme becerisini kazandırılması olarak ifade edilebilir” (Güleryüz, 2000).

Yazma, bireylerin bilgilerini, temel becerilerini, çok yönlü sistemleri koordine etme kabiliyetlerini içeren biliş üstü karmaşık bir etkinliktir (Warker, vd., 2005, Akt: Ungan, 2007). Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Yazma becerisi yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır (Demirel, 2003).

Yazmayı öğretme bir yerde düşünmeyi de öğretme anlamına gelir. Ne var ki düşünme yazma değildir. Düşünmenin yazmaya dönüşmesi, düşünceyi karşılayacak sözcüklerin yan yana gelmesi bunu iletecek şekilde düzenlenmesiyle başlar (Özdemir, 1996; Akt: Sever, 2004).

Yazılı anlatım becerisini geliştirmenin en önemli yollarından biri de sınıf ortamında sık sık değişik yazı çalışmaları yapmaktır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır.

Yazma becerisinin gelişmesi ile; bilgiyi transfer etme, bilgiler arasında bağlantı kurma, metnin yapısında tutarlılık sağlama yetenekleri artmaktadır. Ayrıca yazılı anlatım öğrencilere estetik duyarlılık kazandırmaktadır. Yazılı anlatım bilgi

edinmenin ve bilgiyi uzun süre hafızada saklamanın en etkili yoludur. Yazma bilginin kültüre dönüşmesine zemin hazırlamaktadır ve geçmişten geleceğe aktarılabilmektedir (Ungan, 2007).

Yazmayı hayatlarının parçası haline getirebilen toplumlar gelişebilir ve ileri medeniyetler kurabilirler. Bu toplumlar gelişmelerini sürekli kılabilirler. Bilgiyi üreten ve yayan toplumlar olabilirler (Çifci, 2006).

Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyle açıklanabilir:

- **Bilişsel boyut:** Edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.
- **Duyuşsal boyut:** Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.
- **Devinişsel boyut:** Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 2001).

2.4.4. Okuma

Okuma beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir süreçtir (Aytaş, 2005).

Okuma basılı ya da yazılı sözcüklerin duyu organları tarafından algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanması gibi işlemlerden oluşan bir eylemdir (Temizkan, 2009).

Okuma gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme (Öz, 2001). Greenall ve Swan' a (1986) göre okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi parçadan elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirir. Kantemir (1995) ise okumayı, yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin, göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyet olarak tanımlamıştır.

Okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma, algısal yanı çok yüksek, motor yanı ise daha düşük bir psiko-motor beceridir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışırlar. Okuma, anadili öğretiminin girdiler ayağının birini oluşturmaktadır (Güleryüz, 2000). Okuma; yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005).

2.5. OKUMANIN ÖNEMİ

Toplum bireyler oluşturur. Bu bireylerin niteliği o toplumun niteliğini verir. İnsanlar okuyarak kendilerini geliştirdiği gibi yaşadığı topluma da fayda sağlar. Birey okuyarak teknolojik çağa ayak uydurup yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunur. Toplumların gelişmişliğinin okuyan bireylerinin fazlalığıyla doğru orantılı olması tesadüf değildir.

Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler (Alpay, 1990; Tosunoğlu, 2002; akt: Güngör, 2009). Bu yüzden okumaya, okuduğunu anlamaya önem verilmeli eğitim sistemi buna göre düzenlenmelidir. Okumayan, okuduğunu anlamayan ve okuduklarından hareket ederek bilgi üretmeyen insanın başarı şansı oldukça azdır. Öğrencilere “Öğrenmeyi öğretmek” için eğitimcilerin özellikle yapması gerekenlerin başında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaları gelmektedir. İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır.

Tekin (1980), okuma etkinliğinin öğretim programının omurgası olduğunu vurgulamıştır. Aktaş ve Gündüz (2004)’ e göre az okuyanlar, sözcük dağarcığı bakımından zengin bir birikime sahip olamamaktadır ve dolayısıyla duygularını, düşüncelerini ya da okuduklarını anlatmakta ve yorumlamakta güçlük çekmektedirler. Yani zengin kelime bilgisine sahip olmak kadar, onları yerli yerinde uygun kullanmak kültür seviyemizin hangi düzeyde olduğunu gösterir.

Derslerde başarı sağlanması için önce okuma daha sonra; dinleme, konuşma, yazma becerilerinin gelişmiş olması şarttır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin temelinde okuma vardır. Çocuk bildiklerinin büyük çoğunluğunu okuma yoluyla elde eder (Tayşi, 2007).

Okuma becerisi, bireyin hayatında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuma alışkanlığı olan bir kişi kulaktan dolma bilgilere inanmama, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlama sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma gibi özellikleri taşımaktadır (Güneyli, 2003).

Bartram ve Parry (1989, Akt: Coşkun, 2002)' ye göre okuma, öğrencilerde şu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır:

- Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metinden çıkarma becerisi
- Başlıklardan yazının içeriğini sezme becerisi
- Sözlük kullanma becerisi
- Metindeki bağlantıları bulma becerisi
- Metin hakkında genel bir kanaat edinmek için göz atarak okuma becerisi
- Bir konuda bilgi edinmek için detaylı okuma becerisi

Okuma, bireyin dil kullanım becerisini artıran, daha derin düşünmesi ve dolayısıyla daha doğru kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araçtır (Odabaş, 2008). İnsanlar ilk önce okumayı öğrenir, sonra öğrenmek için okur. Dolayısıyla okumak ilk önce araçken sonra amaç haline gelir. Bu aracı doğru kullanabildiğimiz sürece bilgi birikimimiz genişler (Featers, 2004).

Eğitim açısından okumanın önemini araştıran Bloom, ilköğretim döneminde kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilediğini vurgulamakta ve bu görüşünü okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olmasına dayandırmaktadır (Çev: Özçelik, 1979).

Bamberger'e göre (1990) okumayı öğrenmenin dört amacı bulunmaktadır. Bu dört amaç, bireyin hayatında şu yönlerden önem taşımaktadır:

- Bireyin okuma kapasitesinin kendi gelişimi üzerinde maksimum etki yaratması ve kendini gerçekleştirmeye yönlendirmesini sağlayacak şekilde en geniş kullanımının desteklenmesi.
- Okumanın öğrenme ve sorgulama aracı olduğu kadar dinlenme ve kaçış için etkin kullanımı.
- Öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin sürekli olarak geliştirilmesi.
- Okumaya olan yaklaşımın kişinin hayatı boyunca değişik türlerde ve farklı amaçlar için okuma yetisini koruyacak biçimde desteklenmesi, teşvik edilmesi (Akt: Temizkan, 2007).

Okumanın önemi Koç ve Müftüoğlu (2008)' na göre:

- Davranış ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendirir;
- İç dünyasını zenginleştirir;
- Bakış açısını genişletir;
- Çevresine önyargısız, yansız ve hoşgörülü bakmasını sağlar;
- Beğeni düzeyini artırır;
- Düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazanmasını sağlar.

Temizkan (2007)' a göre iyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu yönlerden fayda sağlamaktadır:

- Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.
- Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar.
- Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır.
- Söz dağarcığını zenginleştirir.
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder.
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.

E. Gibban “Okumayı hiçbir servetime değişemem” ifadesi ile yaşamdan aldığı tadı vurgulamaktadır. **İbn-i Sina** gibi dünyaca ünlü bilgin “Gecelerim hep okumakla geçerdi” diyor. **Katip Çelebi** “Mumlar tükenir, güneş doğar ve ben hala okurdum” diyerek okuma alışkanlığını ortaya koymaktadır. **Montesquie** ise “Okuma ile üzüntülerimi gideriyorum.” diyor. Ünlü kimya bilimcisi **Madam Curie** yaşam öyküsünde bütün yoksulluğuna karşın geceleri sokak lambaları altında ders çalışarak eğitimini tamamladığını belirtiyor. **Goethe** “Okumayı öğrenmek sanatların en zorudur. Ben bu işe hayatımın seksen yılını verdim, ama yine de tam olarak öğrendiğimi söyleyemem” diyerek okumanın önemine dikkatleri çekmektedir (Özdemir, 1997; akt: Güngör; 2009).

2.6. OKUMANIN DÖNEMLERİ

Aytaş (2005)’ a göre okuma eğitimi hep aynı düzeyde verilmemelidir. Okuma yaşa ve eğitim süreçlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar bilinirse ve buna göre yöntemler uygulanırsa okuma eğitimi daha başarılı olacaktır. Aytaş’ a göre okumanın dönemleri aşağıdaki gibidir:

- İlköğretimin ilk ayları: Bu dönemde okumaya istek ve merak artarak gelişir. Görsel okuma ilgilerinin yanında, seslerin harf olarak karşılıkları da algılanmaya başlar.
- Okumayı öğrenmeye başlangıç: Okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde, okumayı öğrenmeye başlayan çocuk, her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu yüzden, iyi yönlendirme doğru belirlenmelidir.
- Okuma isteği ve alışkanlığının gelişmeye başladığı dönem: Bu daha çok ilköğretimin ikinci ve üçüncü sınıfını kapsamaktadır.
- Okuma deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönem: Genellikle ilköğretimin 4, 5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır.
- Okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okumada zevk almanın inceldiği dönem: Orta öğretimin birinci ve ikinci dönemleriyle yüksek öğretimin ilk yıllarına rastlamaktadır.

2.7. OKUMANIN AMAÇLARI:

Demirel (2003)' e göre okuma öğretimin amaçları:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanma.
- Sözcük hazinesini geliştirme.
- Okumanın bilgi kazanımının yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirme.
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Greene ve Petty (1971)' e göre okuma anlamının amaçları aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmektir.

- Sözcükleri tanıma
- Sözcüklerin anlamını bulma
- Okunan materyali kavrama ve yorumlama
- Materyale ve okuma amacına uygun hızda sessiz okuma
- Sesli okuma
- Kitapları etkili kullanma
- Okumadan zevk alma
- Okumayı bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamada kullanma yeteneği geliştirmek
- Okuma yoluyla zengin ev çeşitli yaşantılar sağlamak
- Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Akt: Demirel, 2003).

2.8. OKUYUCU TÜRLERİ

Bamberger' e (1990) göre, okuma malzemelerinin özelliği göz önüne alınarak dört tip belirlenmiştir:

Romantik tip: Büyüleyiciyi tercih eder. Bu tip çoğunlukla başka çocukların çevresi ile ilgili hikâyelere ve edebi olmayan eserlere duyarlı olan, 9 ve 11 yaş çocukları arasında özellikle göze çarpar.

Gerçekçi tip: Her şeyden önce fantastik diye nitelendirilen kitapları reddetmesiyle tanınır. Peri masalları ve hayali macera romanlarını sevmez.

Entelektüel tip: Bilgilendiren malzemeleri sever. Nedenleri arar, her şeyin açıklanmasını ister. Bu nedenle kurgusal olmayanı seçer, erken öğrenmek ister. Bir hikâyenin verdiği dersi veya uygulamadaki yararını arar. Bu nedenle edebi olmayan eserleri tercih eder ve daha erken yaşta öğrenmek ister.

Estetik tip: Kelimelerin seslerinden, ritminden ve kafiyesinden, özellikle de şiirden hoşlanır. Şiirleri ezberlemeyi sever. Kitaplardaki güzel bölümlerini not eder, sık sık yeniden okur. Sıklıkla olmasa da her yaş grubunda bulunur.

2.9. OKUMA-ANLAMA

Okumak sadece harfleri tanıyıp onları yan yana getirip seslendirme değildir, anlamayla birlikte gerçekleştirilmelidir. Okuduğunu anlama; görülen, işitilen ve okunanların kavranıp, algılanmasıdır (Ruşen, 1995). Okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008).

Yılmaz ve Köksal (2008) okuduğunu anlamayı, okumanın temeli saymıştır. Anlama olmadan yapılan okumanın okuma değil seslendirme olduğunu söylemişlerdir. Altunay ve Çakıcı (2006) okumayı, düşünmek ve önemli bilgilerin belirtildiği, karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve uygulandığı süreç olarak tanımlamışlardır.

Okuma belli bir amaca bağlı yapıldığında daha verimli olmaktadır. Anlam hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil eder (Aytaş 2005).

Okuma etkinliğinin temel amacı anlama yeteneğinin kazandırılmasıdır. Yazar metinde okuyucuya bir mesaj iletmeye çalışmaktadır. Okuyucu ise yazarın

kendisine iletmek istediği mesajı anlayabilmek için önceki bildiklerini ve deneyimlerini kullanır. İşte anlama, okuyucunun eski bilgileri ile yazarın sunduğu bilgilerin karşılaştırılması, eski ve yeni arasında bütünlük sağlamasıdır. Anlama ile sonuçlanmayan okuma, gerçek amacına ulaşmamıştır (Temizkan, 2009).

Okuma anlama sürecinde birey tüm dikkatini metne odaklar. Zihnini, metinde verilen mesajları algılama, ayırt etme, anlamlandırma, yeniden düzenleyip sunma noktasında yoğun şekilde kullanır (Beydoğan, 2010).

İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 2003).

Her metnin bize iletmek istediği düşünceler vardır. Tazebay (1997)' a göre okuma metinlerin iletisini alma eylemidir. İletinin tam alınması için birey düşünsel bir çaba göstermesi gerekir.

Bireyin kendini tanıması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. Bireyin yeryüzünde bulunduğu konumu ve varoluş nedenini açıklamasında da okumanın önemli yeri vardır (Özdemir, 1983). Okuma bu kadar önemliken anlama olmadan gerçekleşmesi boş bir süreçtir. Örnek olarak İngilizce bilmeyen bir kişinin bir metni okuması ama anlayamaması verilebilir (Yılmaz ve Köksal, 2008).

Okuma, anlamaya dayalı bir etkinliktir. Anlama okumanın sonucu değil temelidir (Smith, 1988; Akt: Çakıcı ve Altunay, 2006). Okuldaki başarısızlığın nedeni okuduğunu anlayamama ve çevreyle yetersiz iletişimden kaynaklanmaktadır. Okuduğunu anlayamayan öğrencinin gerek Türkçe dersinde gerekse diğer derslerde başarısı düşük olmaktadır (Küçük, 2002). Okuduğunu anlamada birçok faktör etkilidir. Bu faktörler iki gruba ayrılabilir:

1. Okuyucu ile ilgili faktörler

- Okuyucunun kelime hazinesi,
- Okuyucunun metne ilgisi,

- Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
- Okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi,
- Okuyucunun okuma amacı.

2. Metinle ilgili faktörler

- Metnin türü,
- Metnin anlatım düzeni, yapısı,
- Metnin dil ve üslubu,
- Metnin fiziksel nitelikleri (Coşkun, 2002).

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede aşağıdaki temel öğeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1- Sözcüklerle ilgili olarak (Kavrama Düzeyi)

- Sözcüklerin doğrudan veya dolaylı anlamlarını kavrayabilme
- Sözcüklerin hangi anlamlarda kullanıldıklarını belirleyebilme

2- Cümlelerle ilgili olarak (Yargı Düzeyi)

- Cümlelerin yapı, anlam ve anlatım özelliklerini tanıyabilme
- Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilme

3- Paragrafla ilgili olarak (Düşünce Düzeyi)

- Paragraftaki düşünceyi belirleyebilme
- Paragraftaki ana düşünceyi yan düşüncelerden ayırabilme (Özçelik, 1989; Akt: Çam, 2006).

Okumanın amacına ulaşabilmesi anlamayla gerçekleşir. Önemli olan bireylerin öğrenmeye çok zaman ayırması değil, onların okuma anlama düzeylerinin yüksek olmasıdır. Aksi takdirde bireyin belli düzeyin üstündeki öğrenmeleri gerçekleştirmesi mümkün olmayabilir. Bu yüzden okumayı anlama becerisinin gelişmesine yönelik çalışmalara öğrenimin ilk basamaklarında başlamak gerekir (Tayşi, 2007).

Robinson ve Good' a (1987) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar: basit anlama, yorumlayıcı anlama ve sorgulayıcı anlamadır.

Basit anlama: Bilginin yerini bulma, bilgiyi toplama, basamakları izleme, karakterleri belirleme, yerleri belirleme, yönergeleri izleme, yazarın yapısal planını açıklama gibi becerileri gerektirir.

Yorumlayıcı anlama: Yorumlayıcı anlama şu becerileri gerektirir: Ana fikri bulma, önemli fikirleri seçme, fikirleri organize etme, kavram ve prensipleri geliştirme, özetleme, çıktılarını ve etkileri test etme, imâ edilen mânâları anlama, genellemeler yapma, ilişkileri belirleme, ileriye dönük tahmin, önemli ve ilgili olanı belirleme, bilgileri karşılaştırma, uygulamaları belirleme, uygulama yapma, yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme, zevk alabilme, yazarın fikir ve eğilimini belirleme, yazara ait bir fikri tamamlama, ortamı başka ortamlarla karşılaştırma, ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme, duygusal imajlar oluşturma, duygusal cevaplar oluşturma, okuduğunu yeniden yapılandırma, imlâya dikkat ederek okuma, çıkarsama yapma.

Sorgulayıcı anlama: Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır: okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık, propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma, Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme, konuyu ortam açısından değerlendirme, ortamdaki dili değerlendirme, ortamın genel yapısını değerlendirme, yazarın uzmanlığını değerlendirme, bilgi kaynaklarını değerlendirme (Akt: Yılmaz, 2008).

Üretkenliğe dönük bir okumanın gerçekleşmesi için şu prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2005).

- Okuma, anlam kurma sürecidir.
- Okuma, akıcı olmalıdır.
- Okuma, stratejik olmalıdır.
- Çocuk, okumaya güdülenmelidir.
- Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Smith ve Dechant' a göre okuduğunu anlama becerisi şu öğelerden oluşmaktadır:

- Grafik sembollerle yani yazı ile bunların anlamları arasında ilişki kurabilme,
- Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı küçükten büyüğe doğru hiyerarşik bir şekilde anlama, gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
- Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
- Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Akt: Dökmen, 1994).

Gray ve Rogers' a göre bir yazıyı anlamak, yorumlayabilmektir. Yorum ise;

- Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,
- Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek,
- Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,
- Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmektir (Akt: Göğüş, 1978).

Yine Göğüş'ün aktardığına göre (1978) Davis ve Black da bir yazıyı anlamış olmak için şunların sağlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Davis,

- Yazının konusunu anlamak,
- Sözcüklerin anlamlarını kavramak,
- Yazının planını kavramak,
- Paragraflardaki düşünceleri çözümlemek,
- Söz sanatlarını anlamak,
- Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek.

Black,

- Yazarın amacını anlamak
- Anlatımın alaylı, ağır başlı oluşu vb. kavramak
- Söz sanatlarını çözümlmek
- Sözcüklerin yazıda aldıkları değişik anlamları belirlemek

Irwin (1991) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

1. Mikro Süreçler: Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler) kendi ifadelerimizle bir düzen içerisinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçalarıyla birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.

2. Bütünleyici Süreçler:

İpuçlarının Anlaşılması: Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller yerine “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar kullanılabilir. Bunların bir bütün olarak ele alınması ve açıkça kavranması önemlidir.

İlişkilerin Anlaşılması: Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim; çünkü canım çok istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.

Destekleyici İpuçlarının Bulunması: Bir parça ya da olaya “ ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.

3. Makro Süreçler: Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.

Organize Etme: Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği “belirlemek, olayı sırası ile bilmek, bunların içerisindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası yapılabilir.

4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki ön bilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi, ayrıntılarıyla bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

5. Üstbilis Anlama Süreçleri: Birçok kişi farkında olsa da olmasa da okuduğunu anlayıp, anlayamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri gibi birçok üstbilis becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci üstbilis stratejilerini sistematik olarak kullandığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi böylece gelişmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve eksikliklerini giderebilmek için araştırmacılar tarafından çeşitli okuduğunu anlama ve üstbilis stratejileri geliştirilmiştir (Akt: Gelen, 2003).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda iyi ve zayıf okuyucunun okuma - anlama davranışları şu şekilde açıklanabilir.

Tablo 2: *İyi ve Zayıf Okuyucu Okuma Anlama Davranışları*

OKUMA ÖNCESİNDE	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Okuma –Anlama Davranışları
	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okuma başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısını bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzeyini anlamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgileri bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında bütünlük aramaz.
	Okuduğunu anlama ve anlamama durumu kendi kendine kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

2.10. ELEŞTİREL OKUMA

Günümüzde insan sözlü ve yazılı bilgi akınına uğramaktadır. Bu akına ayak uydurabilmek için insanın bilgiyi en kısa yoldan en iyi şekilde elde etmesi gerekmektedir. Bundan dolayı niçin okumamız gerektiği önem taşımaktadır. Rastgele yapılan okuma bu bilgi akımının içinde insanın zihninde karmaşa ve karışıklığa sebep olur. Bundan kaçınmak için okumayı eleştirel bir yaklaşımla gerçekleştirmek gerekir (Gürses, 1996).

Özdemir (2002) okumayı üç boyutta ele almıştır. Okumanın birinci boyutu olarak, kağıt üzerindeki işaretlerden anlam çıkarma yani okuma becerisi olarak ele almıştır. İkinci boyutu olarak okuma becerinin sürekli olması olarak açıklamıştır. Özdemir' e göre okumanın üçüncü boyutu olarak okuma alışkanlığına düşüncüyü katarak eleştirel bir biçim kazandırılmasıdır.

Özdemir (2002), eleştirel okumayı “Bireyin okudukları üzerinde düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Eleştirel okuma, bireyin daha önceki bilgi birikimiyle okuduğu konuyu sınaması ve değerlendirmesidir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Eğer okuyucu, okuduğunun doğruluğuna, gerçekliğine, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine ve anlatılanlardaki çelişkilere dikkat ediyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir (Sever, 2004 ve Ünalın, 2006; Akt: Aşılıoğlu, 2008). Eleştirel okuma için, bireyin okuduğu konularla ilgili bilgi birikimine sahip olması gerekir. Bu birikimi sağlayacak en önemli araç da yine okumadır. Bunun için de önce okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Aşılıoğlu, 2008).

ESC (2004) de verilen bilgilere göre aşağıdaki sorulara yanıt verildiği takdirde eleştirel okuma yapmış olacağımız belirtilmektedir:

- Yazar neye inanmamı ya da hangi konuda düşüncesini paylaşmamı istiyor?
- Bu parçayı okumadan önce konuyla ilgili inançlarım nelerdi?
- Konuyla ilgili şimdiki düşüncelerim nedir?

- Bu parçanın beni özellikle ikna ettiği husus nedir?
- Hangi konularda hala çelişkilerim var?
- Parça hangi konularda ilgimi çekti?
- Bu parçayı okumadan önceki halime göre neler kazandım? (Akt: Sadioğlu, Bilgin 2008).

Hardcastle' e (2002) göre eleştirel okumanın basamakları şunlardır:

- Okumaya başlamadan önce okunacak eserin başlıklarını inceleme,
- Eserin ne zaman, ne amaçla ve kim tarafından yazıldığını belirleme,
- Ne okuduğuyla ilgili sorular sorma,
- Okunan eserle ilgili kendi duygu ve düşüncelerini belirleme,
- Okunulan eserleri belirleme,
- Eserde verilen düşünceleri değerlendirme,
- Eserde verilen düşünceleri belirleme,
- Okunan eseri daha önce okunan eserle karşılaştırma (Akt: Ünal, 2006).

Gelen (1999), öğrencilerin eleştirel düşünmeleri aşağıdaki etkinliklerle geliştirilebileceğini belirtmiştir:

- Çelişkili konular üzerinde fikir tartışmaları düzenleme,
- Tarihsel olayları farklı bakış açılarını dikkate alarak canlandırma,
- Farklı görüşleri savunan TV programları izleme,
- Gazete ve dergilerde yayımlanan makaleleri inceleyerek ön yargıları, eğilimleri belirlemeye çalışma,
- Farklı görüşleri yansıtan eserleri inceleme ve tartışma.

Raths, Wasserman, Jonas ve Rothstein' e göre, eleştirel düşünme gücü aşağıda belirtilen etmenlerden olumsuz yönde etkilenmektedir (Akınoğlu, 2001).

- Öğrencinin, ailesinden getirdiği etkilerin de altında öğretmenine aşırı bağımlı olması, öğretmenin öğrencisini kendisine bağımlı kılacak şekilde davranması,

- Öğrencinin, çeşitli nedenler yüzünden genellikle katı tutumlu bir birey olarak yetiştirilmiş olması,
- Öğrencinin, çevrenin etkisiyle dogmatik düşünce sistemine şartlandırılmış olması,
- Öğrencinin, yeterli zeka ya da zihin gücüne sahip olmayışını anlaması nedeniyle aşağılık duygusuna kapılmış olması,
- Bireyin genellikle aceleci, atılgan davranışlar gösterme alışkanlığını geliştirmiş olması,
- Bireyin, çevreden gelen etmenler nedeniyle, yeterince kavram geliştirememiş olması,
- Başkalarının genellikle bireyin yerine düşünüp karar vermesi.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yurt içi ve yurt dışı okuma ile ilgili yapılan çalışmalardan araştırma konusu ile ilgili olanlardan ulaşılabilenler aşağıda yer almaktadır.

Temizkan (2009) “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması“ adlı çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma anlama beceri düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmasının örneklemini 135, 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Sonuçta ise öğrencilerin okuma anlama düzeylerinin yükseldikçe, yazılı anlatım beceri düzeylerinin de aynı oranda yükselmekte olduğunu tespit etmiştir.

Küçük (2002) “Şehirleşme ve Okuduğunu Anlama İlişkisi“ adlı şehirleşmenin okuma anlamayla ilişkisini incelediği çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Araştırmanın kapsamına giren öğrencilerin % 89’ u şehir doğumlu olup şehir doğumlu öğrencilerin köy doğumlu öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Ağız (Halk dili) faktörünün ise öğrencilerin testteki başarı durumunu direkt olarak etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ancak ders kitaplarını anlamada standart dil oldukça önemlidir ve okuma-anlamanın anahtarı konumundadır.

Anne ve babanın şehir doğumlu oluşu öğrencinin başarısını olumlu, köy doğumlu olması ise olumsuz yönde etkilemektedir.

Güneyli (2008) “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması” adlı çalışmasında, testlerin (yazınsal ve öğretici) uygulanması sonucunda çalışma grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek ve metin türlerine göre değişip değişmediğini saptamayı amaçlamıştır. Bu araştırma 2003 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı ikinci sınıfındaki 80 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Sonuçta ise uygulama yapılan yükseköğretim öğrencilerinin yazınsal nitelikli metinleri okuduğunu anlama düzeylerinin, öğretici metinleri okuduğunu anlama düzeylerine göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Yılmaz ve Köksal (2008) “Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmalarında 3. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında tekrarlı okuma yönteminin etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma 4 ilköğretim okulu öğrencisiyle yürütülmüştür. Seçilen bu öğrenciler zeka, işitsel ve görsel yönden hiçbir sorunu olmayan ama okuma güçlüğü bulunan öğrencilerdir. Her bir öğrenciye 48 saat tekrarlı okuma yöntemi uygulanmıştır. Sonuçta ise tekrarlı okuma yöntemi sunulan bu dört öğrencide okuduğunu anlama becerilerinde önemli derecede bir artış olduğu görülmüştür.

Kırmızı (2007) “Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmasını orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileriyle 7 haftada gerçekleştirmiştir. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi, kontrol grubunda 2005-2006 eğitim-öğretim yılı Türkçe programında yer alan yöntem, teknik ve etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada; açık uçlu okuduğunu anlama başarı testleri sonuçlarına göre Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında deney grubu lehine önemli farklılıklar

olduğu tespit edilmiştir. Yapılan nitel çalışma verilerine göre ise öğrenciler, hoşlanma, empati, başarı, kendini ifade etme ve ekip ruhu kodlarında olumlu görüşler ortaya koymuştur.

PIRLS test ve anketlerinin uygulanması 2001 yılı Mayıs ayında; 62 ilden seçkisiz yöntemle seçilen 154 ilköğretim okulunun 4. sınıflarında toplam 5390 öğrenciye yapılmıştır. Okuma testi ve öğrenci anketinin yanı sıra öğrencilerin ailelerine, sınıf öğretmenlerine, okul müdürlerine de anketler uygulanmıştır. PIRLS sonuçları ortalaması 500, standart sapması 100 olan bir standart puan formatında rapor edilmektedir. Bu puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşük bulunmuştur.

Sallabaş (2008) “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 143 öğrenci ile yürütülmüştür. Sonuçta ;

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencilerin anlama becerileri, okuma tutumlarının yanında farklı faktörlerin de etkisiyle gelişmektedir.

Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Akademik başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında düşük bir ilişki çıkmıştır. Buna göre öğrencilerin okuma anlama düzeyleri arttıkça akademik başarıları da artmaktadır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları kız öğrencilerin lehine anlamlı fark göstermiştir.

Kız öğrenciler okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

Yapılan çalışma öğrencilerin okuma tutum puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum onların okumaya karşı duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak olumlu eğilim gösterdikleri anlamı taşımaktadır. Ancak aynı öğrencilerin okuma tutumları ile okuma anlama becerilerin düşük çıkması, onların tutumlarını yeterli seviyede davranış haline dönüştürmediklerini ortaya koymaktadır.

Tok ve Beyazıt (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında 3. sınıf Türkçe dersinde özetleme ve not alma stratejilerinin, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisini incelemiştir. Araştırma 3. sınıfa giden 103 öğrenci ile yürütülmüştür. 1. deney grubunda özetleme stratejisi, 2. deney grubunda kes ve yapıştır (not alma) stratejisi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonucu, Türkçe dersinde uygulanan özetleme ve not alma stratejilerinin, geleneksel eğitim uygulamasına göre okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerinde daha etkili olduğunu ve deney grupları arasında ise anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrenciler stratejilerle ilgili olumlu yöndeki görüş bildirmişlerdir.

Erginer (1998) “İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında ilköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri araştırılmıştır. 146 ilköğretim okulu öğrencisine “Okuduğunu Anlama Testi” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda olay kahramanlarının sayısını bulma oranı %64, gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi bulma oranı %59, başlık bulma oranı %48, karşıt anlamlısını bulma oranı %43, anlamı bozan kelimeyi bulma oranı %42, olayın zamanını bulma oranı %38, ana fikir bulma oranı %32, olayın nerede geçtiğini bulma oranı %28 olarak bulunmuştur.

Beydoğan (2009) “Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan stratejiler ve bu stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler” adlı çalışmasında öğrencilere; metni dikkatli okuma, metindeki önemli mesajların altını çizme, önemli mesajların üstünü renkli kalemle boyama, metnin önemli kısımlarına işaretler koyma, tekrar okuma

gibi anlamlandırmaya yardımcı olacak taktiklerle ilgili beş soru yönelmiştir. Şu bulgulara ulaşmıştır:

Metnin önemli kısımlarını çizme taktiği en çok Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerince, önemli yerlere işaretler koyma Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerince, önemli bulunan kısımları renkli kalemlerle boyama, bükme, katlama taktiği Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerince tercih edilmektedir.

Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği öğrencileri şekil ve çizimlerden faydalanma taktiğini diğer bölüm öğrencilerinden daha fazla tercih etmektedir. Bunun yanında Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğrencileri metinle ilgili soruları cevaplandırmayı diğer bölüm öğrencilerinden daha fazla tercih etmektedir.

Öğrencilerin okudukları metinlerde önemli mesajları önemsiz mesajlardan ayırt etmek için renkli kalemler ile çizme ve boyama taktiklerini kullanmayı daha fazla tercih etikleri sonucuna varmıştır.

Çelikçi (2000) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi” adlı, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için hangi çalışmaların yapılabileceğini araştırdığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Anne ve babanın eğitim düzeyleri ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik seviyelerinin, okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde etkili olmadığı görülmüştür.

Dökmen (1990) “İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı” adlı araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapmış olduğu alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere nazaran kitap okumayı daha fazla sevdiğini belirlemiştir. Toplam 106 çocuk üzerinde 10 soruluk bir anket uygulayarak yaptığı çalışmada tespit ettiği

sonuçlar Őyledir: Çocuklar en fazla aileleriyle kitap almaktadırlar. En fazla kitabı st sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar okumaktadırlar. Kütüphaneye giden çocukların oranı % 50'nin stindedir ve kütüphaneye gitme amaçları çoğunlukla dev ve araştırma yapmaktır

Egelioglu (1989) Okuduğunu anlama düzeyi ile öğrenme için harcanan zamanın bilişsel öğrenme düzeyine etkisini incelediği araştirmasında, okuduğunu anlama düzeyi yükseldikçe toplam öğrenme ve bilgi düzeyindeki öğrenmelerde yükselme olduğu belirlemiştir.

Anılan (1998) tarafından yapılan araştırmada da ilköğretim beşinci sınıflara uygulanan okuduğunu anlama testi sonuçları değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkeklere oranla daha başarılı oldukları grlmştir.

Tazebay (1997) “İlkokul ğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasında sesli ve sessiz okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Araştırmanın temel amacı, ilkokul 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hataları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yapmış oldukları okuma hatalarının okuduğunu anlama becerilerini olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır.

Palavuzlar (2009) “Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin hikaye ve deneme türündeki anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Şu sonuçlara ulaşılmıştır: Edebî (yazınsal) bir metni (hikaye) okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, öğretici metinlerde de (deneme) benzer düzeyde başarı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Adı geçen metin türlerine ait başarı puanları arasındaki anlamlı ilişkinin derecelerine bakıldığında, erkeklerde kızlardan daha yüksek bir ilişki olduğu grlmştir. Öğrencilerin testlere verdikleri doğru cevap sayılarına bakıldığında, hikye testindeki toplam doğru cevap sayısı ile deneme testindeki toplam doğru cevap sayısı birbirine eşittir. Hikye türünde okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Deneme

türünde okuduğunu anlama puanlarına bakıldığında, kız öğrencilerin yine erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir

Çaycı ve Demir (2006) “Okuma Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Çalışma” adlı çalışmalarında bedensel, görsel ve işitsel sorunu olmadığı halde okumayla ilgili alanlarda (yazma, anlama, dinleme, konuşma) sorunu olan iki öğrencinin sorununu tespit edip bu sorunu çözmek amacıyla uygulamalar yapmayı amaçlamışlardır. Seçilen bu iki öğrencinin genel sorunun okuma ve anlama üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu amaçla öğrencilerin okuma-anlama sorunlarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Öğrencide kelime tanıma güçlüğü, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, yavaş okuma ve anlama sorunu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğrencinin okuma hatalarının ve anlama hatalarının giderilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Anlama hatalarının giderilmesi için Elves yöntemine başvurulmuştur.

Öğrencide; bırakmalar ve eklemeler ile tekrarlar yapması sorunları görülmüştür. Bunun için bırakma ve eklemeler için ve tekrarlar için ayrı ayrı teknikler uygulanmıştır.

Öğrencilerin hatalarının tespitinden sonra bu hataların her birinin düzeltilmesi için uygulanan tekniklerin 7 haftalık uygulama süreci sonucunda yapılan yeni testte hataların önemli ölçüde azaldığı görülmüştür.

Belet ve Yaşar (2007) “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencilere kazandırılacak olan öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya ne düzeyde etki ettiğini belirlemeye çalışmışlardır. Şu sonuçlara ulaşmışlardır:

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektedir.

İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır. Bir baksa deyişle, öğrenme stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olmaktadır.

Gündemir'in (2002) 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezindeki üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan 97 öğrenciye yapmış olduğu “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi Testi” sonuçlarına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olduğu, okulların bulunduğu çevrenin de okuduğunu anlama becerilerini etkilediği saptanmıştır.

Çam (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada görsel okuma ve okuma anlama arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; anne-babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri yükselmektedir.

Güleryüz (2000) ”İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” konulu araştırmasında; okuduğunu anlama başarısı yükseldiği takdirde diğer

derslerdeki başarının da yükseleceği, öğrencilerin okuduğunu anlamada en başarısız oldukları öğelerin metnin ana düşüncesi ve anahtar sözcükler olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlamalarıyla sözcük bilgisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonuçları ortaya konmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için, “soru sorma, sorulan sorulara uygun yanıtlar hazırlama, metni yorumlama, bilgilerin doğruluğunu ve cümlenin anlamını sorgulama, bilgiyi bütünleme, metni kendi cümleleriyle açıklama” gibi zihinsel süreçleri ise koşacak eleştirel, yaratıcı ve inceleyici okuma türlerinin kullanılması önerilmiştir.

Avcioğlu (2000) 1997-1998 öğretim yılında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim 2. kademe öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sınıf düzeylerine göre kelime bilgisi, okuduğunu anlama, yönlendirilmiş okuma ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Acat (1996) “Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi” başlığı altında yaptığı çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma esnasında karşılaştıkları güçlükler ile okuduklarını anlama becerisi kazanma düzeyleri belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu araştırma sonucunda, okuma güçlüklerinin toplamı arttıkça okuduğunu anlamanın zorlaştığı gözlenmiştir. Sonuç olarak okuduğunu anlama düzeyi ile, iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iyi gözlemler yaparak okuma güçlüğü olan öğrencileri belirlemeleri ve bu güçlükleri giderici çalışmalar yapmaları, öğretmenlerin örnek okumalar yapmaları, iyi okuyucuların dinletilmesi çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Kovacioğlu (2006) “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine aile çevresinin etkisinin ne olduğunu ve okumaya karşı tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: 0-6 yaş dönemindeki çocukların yazılı materyallere

karşı ilgilerinin okuduğunu anlama açısından önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir. Çocuğun evinde okuma materyallerinin bulunması çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir. Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri annenin okul öncesi dönemde çocukla birlikte okuma faaliyetlerine zaman ayırmasıdır. Yazılı materyallere ilgi ve merakın yoğun olduğu bu dönemde çocuğun annesi ile birlikte okumalar yapması ilerleyen dönemlerde çocuğun okuduğunu anlama becerisi yönünden etkili bir değişkendir. Okul döneminde ebeveynle yapılan okuma çalışmaları ise okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir. Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ünal (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle 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 arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Sabak (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasının, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmamasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkisini incelemeye çalışmıştır. Araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınmıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma modelinde desenlenmiştir.

Betimleyici bir araştırmada herhangi bir ilişkinin varlığı veya yokluğu araştırılır. Örneklemden hareketle evren hakkında geniş bilgi sahibi oluruz. Yeni hipotezlerin formüle edilmesi kolaylaşır. Betimleyici araştırmalar bize o olgunun niçin öyle olduğunu, o ilişkinin niçin öyle kurulduğunu açıklamazlar, onun yerine olgularda neyin olduğunu, nelerin neler ile birlikte olduğunu bildirirler. Betimleyici araştırmaların sonuçları, yüzde tabloları, grafikler ile gösterilir ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu saptanır.

Betimsel araştırmalar (survey) olayların insan gruplarının bazı özelliklerinin tek tek ne olduğunu veya iki ve daha çok özelliğinin ilişkisel düzeyde nasıl olduğunu açıklamaya çalışır. Betimsel araştırmalarda, deneysel araştırmada olduğu gibi bir değişkeni diğerinin fonksiyonu gibi inceleme söz konusu değildir.

Betimleyici araştırmalarla kavramsal modelimiz zenginleşir. Bu tip araştırmalarda da hipotez, gözlem ve yorumlama aşamalarından geçilir. Hipotez bir kurama dayanacağı gibi sağduyuya dayanabilir veya kuram ile hipotez arasında çok yakın bir ilişki var olmamış olabilir (Arslanoğlu; 2012).

3.1.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Evren

Okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın evrenini Bolu ili merkez okullarında, 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan okullar, Bolu' daki ilköğretim okullarından öncelikle tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 301 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okullar şunlardır:

Kültür İlköğretim Okulu

Canip Baysal İlköğretim Okulu

Yunus Emre İlköğretim Okulu

Sakarya İlköğretim Okulu

50. Yıl İlköğretim Okulu

Çalışmanın yapıldığı okullar ve bu okullarda uygulama yapılan sınıflar aşağıda tablo 3' te görüldüğü gibidir. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Örneklem grubundaki öğrencilerin okullara ve sınıflara göre dağılımları

Örneklem	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kültür İ.O	26	21	27
Sakarya İ.O	-	34	-
Yunus Emre İ.O.	-	22	21
Canip Baysal İ.O	29	25	21
50. Yıl İ.O	26	24	24
Toplam	81	126	93

Tablo 4: *Örnekleme grubundaki öğrencilerin cinsiyetine ilişkin yüzde ve frekans dağılımları*

Cinsiyet		f	%
	Erkek	149	49,5
	Kız	152	50,5

Araştırmaya ortaokulda (6, 7 ve 8. sınıf) öğrenim gören 149' u erkek (%49,5) ve 152'si (%50,5) kız olmak üzere 301 öğrenci katılmıştır.

3.1.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırma kapsamına giren verileri toplamak amacıyla, okuduğunu anlama testi ve kişisel bilgilerin de araştırıldığı optik form kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla, Ateş (2008), tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan Aka GÜNDÜZ' ün Çoban Ali adlı okuma anlama testi kullanılmıştır. Olaya dayalı bu metne bağlı 30 sorudan sadece 15' i kullanılmıştır. Testte yer alan soruların madde analizleri ve güçlükleri yapılmış olup madde güçlüğü (Pj) 0.40 ile 0.60 ve ayrıcalık gücü katsayısı (rpb) 0.30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır. (Ateş, 2008) Soruların tamamı çoktan seçmeli olup her sorunun cevap seçeneği dördür. Ateş (2008), 6. sınıflar için hazırlanan okuduğunu anlama becerileri testindeki soruların tamamı için bulunan güvenilirlik katsayısını 93 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise sadece 15 madde için yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı 65 olarak hesaplanmıştır.

Optik Form

Öğrencilerin okuduğunu anlama testine verdiği cevapları ve kişisel bilgilerini işaretlemeleri için optik form kullanılmıştır. Optik formda okuma anlama

testine verdiği cevapları işaretleyeceği bölümün yanında çalışmanın alt problemlerine bilgi toplamak amacıyla öğrencinin; yaşını, cinsiyetini, anne ve babasının eğitim durumunu ve ailesinin aylık gelirini işaretleyecekleri bölümler yer almıştır.

3.1.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevaplar "1", yanlış cevaplar ise "0" olarak kodlanmış, düzeltme formülü uygulanmamıştır. Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevaplar için temel istatistikler olan ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Diğer istatistikler için öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevapların ortalama değerleri hesaplanmış ve veri analizleri bu ortalama değerler üzerinden yapılmıştır. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olup olmadığının analizi için "bağımsız örneklem için t testi", ikiden fazla olan değişkenler için ise "tek yönlü varyans analizi" (F) testi ve çoklu karşılaştırmalar için ise "tukey" testi kullanılmıştır. Öğrencilerin yaşı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ise pearson korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

3.1.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanılması için, Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınmıştır. Belirlenen okullarda okuma anlama testinin ne zaman uygulanacağı belirlenmiştir. Daha sonra bu okullara tek tek gidilerek 6,7 ve 8. sınıflarda tesadüfi olarak seçilen şubelerde okuma anlama testi uygulanmıştır.

Uygulama yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Öğrenciler cevaplarını dağıtılan optik forma işaretlemişlerdir. Optik formda tezin alt problemlerine cevap bulmak amacıyla öğrencinin kişisel bilgilerini işaretleyeceği bölümler de bulunmaktadır. Öğrencinin yaşının, cinsiyetinin, anne-baba eğitim durumunun ve ailesinin aylık gelirinin sorulduğu bu bölümlerde öğrenci kendine uygun olan bölümü işaretlemiştir.

4. BÖLÜM

4.1 BULGULAR

4.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Tablo 5: Ortaokul Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

	N	X	Toplam Puan	S.S.
Soru 1	301	,85	256	,357
Soru 2	301	,84	254	,364
Soru 3	298	,55	163	,499
Soru 4	301	,87	262	,336
Soru 5	301	,91	273	,291
Soru 6	300	,80	240	,401
Soru 7	298	,84	249	,371
Soru 8	296	,62	185	,485
Soru 9	300	,77	231	,422
Soru 10	299	,37	111	,484
Soru 11	301	,93	279	,261
Soru 12	300	,93	278	,261
Soru 13	299	,72	216	,449
Soru 14	299	,81	242	,393
Soru 15	294	,93	274	,252
Toplam	301	,7823		,16163

Tablo 5'te görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin toplam puanlarının 7,8 puan olduğu saptanmıştır. Tablo incelediğinde,

öğrencilerin daha çok "Soru 3" ($X=.55$), "Soru 10" ($X=.37$) ve "Soru 8" ($X=.62$) sorularında diğer sorulara oranla daha başarısız performans gösterdikleri saptanmıştır. Diğer sorularda ise öğrenciler okuduğunu anlama toplam ortalama puanının üzerinde bir performans göstermiştir.

4.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	S	sd	t	(p)
Okuduğunu anlama becerileri toplam puanı	Erkek	149	,77	,17	299	-1,27	,102
	Kadın	152	,79	,15			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

4.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Anne Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7: Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	(p)	Fark
Okuduğunu anlama becerileri	Gruplararası	,28	4	,07	2,69	,032	Lise ($X=,82$)-
	Gruplar içi	7,49	290	,03			İlkokul
	Toplam	7,77	294				($X=,75$)

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin anne eğitim durumları açısından anlamlı bir şekilde

farklılaştığı saptanmıştır ($p < .05$). Buna göre ilköğretim öğrencileri içerisinde annesi lise mezunu olanların ($X=,82$), ilkokul mezunu olanlara oranla okuma becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Baba Eğitim Düzeyine Göre Anamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 8: Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	(p)	Fark
Okuduğunu anlama becerileri	Gruplararası	,20	4	,05	1,97	,09	
	Gruplar içi	7,47	291	,03			
	Toplam	7,67	295				

Tablo 8’de görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin baba eğitim durumu açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

4.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ailenin Ekonomik Düzeyine Göre Anamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Tablo 9: Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Aile Gelir Düzeyi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	K.T.	sd	K.O.	F	(p)	Fark
Okuduğunu anlama becerileri	Gruplararası	,26	5	,05	1,97	,08	-
	Gruplar içi	7,48	288	,03			
	Toplam	7,74	293				

Tablo 9’da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin aile gelir düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

4.1.6. Ortaokul Öğrencilerinin Yaşları ile Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Tablo 10: *Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Yaşları Arasındaki İlişkiye ait Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu Analizi Sonuçları*

	Okuduğunu anlama becerileri
Yaş	,120*
p	,038
n	301

Tablo 10’da görüldüğü üzere, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile yaşları arasında anlamlı ve düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır ($p<.05$). Buna göre, öğrencilerin yaşları arttıkça, okuduğunu anlama becerilerinin arttığı söylenebilir.

5. BÖLÜM

5.1. TARTIŞMALAR VE YORUM

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ne Düzeydedir?

Araştırmada ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin toplam ortalama puanları, 7,8 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulara verdikleri yanıtların ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Ancak 3. 8. ve 10. sorulara verdikleri yanıtlar ortalama altındadır. Bu sorular kelime bilgisi gerektiren sorulardır. (kasatura, çaput, çarık) ve yanlış yapıma nedeni günlük hayatta çok kullanılmaması olabilir.

Ünal (2006) “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için uyguladığı okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanlarının aritmetik ortalamasını 20 üzerinden 12,69 bulmuştur. Yani öğrencilerin okuma anlama düzeyleri orta düzeydedir.

Öğrencilerin okuma anlama düzeylerindeki bu farklılıkların nedeni uygulanan ölçeklerin farklı oluşu, evren ve örneklemin değişmesi olabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Cinsiyete Göre Anamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır ?

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Ateş (2008)'in “İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” konulu çalışmasında ise ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin; Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Güngör, Açıköz (2005) karmaşık bir zihinsel süreci içeren, tüm sınıf düzeylerinde ve alanlarda başarının anahtarı olan okuduğunu anlamının cinsiyete göre kızlar lehine farklılıklar gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Amerika’da Ulusal Eğitimdeki Gelişmeyi Değerlendirme çalışmasında, 1988-1996 yılları arasında 4. sınıfta okuyan kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır (Rudell, 2002).

4. sınıf öğrencilerinin katıldığı bir diğer çalışmada da kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kudek ve Sinclair, 2001).

Berber (1990), sosyo-ekonomik faktörler ile anne baba tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin başarılarının farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür.

Gelbal, (2008); Güngör, (2009) ve Öztürk, (2010) de kız öğrencilerin anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kızların okuma anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olmasının nedeni daha fazla kitap okumaları olabilir. Salih (1998), “Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkileri” adlı çalışmada, Güngör (2009) “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuduğu sonucuna varmışlardır.

Bu araştırma bulguları, bizim araştırma bulgumuzun tersine kız öğrencilerin anlama düzeylerinin fazla olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bunun nedeni evren ve örneklem gruplarının farklı olması, ölçme araçlarının farklı olması olabilir.

Tayşi (2007) 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin deneme ve hikaye türünü anlama becerilerini karşılaştırdığı çalışmada kız öğrencilerin hikaye türünü anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu, deneme türünü anlama düzeylerinde ise iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Sabak (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” konulu çalışmada erkek ve kız öğrencilerin anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu çalışmalar ise bizim bulgumuzla örtüşen bulgular elde etmişlerdir. Yaptığımız literatür taramasında; erkek öğrencilerin anlama seviyelerinin, kız öğrencilerden fazla olduğu sonucunu elde eden çalışmaya rastlanmamıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Anne–Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin anne eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı olarak farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Annesi; lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri puanları, ilkokul mezunu olanlara oranla daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmamızın diğere bir bulgusu ise, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığıdır.

Sabak (2007) ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Anneleri lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı daha yüksektir. Sabak (2007) aynı çalışmasında, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle, öğrencilerin babalarının öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, babaları lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısının daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Kovacıoğlu (2006) “İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Beceresi Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında; annenin okul öncesi dönemde, çocuğu ile birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırmasının, okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden birisi olarak bulmuştur. Bu bulgu da annenin eğitim durumu ile ilişkili olması bakımından bizim bulgumuzla örtüşmektedir.

Ateş (2008)’ in “İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin, okuduğunu anlama puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar ve ilkökul olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulmuştur. Yine aynı çalışmada, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin; okuduğunu anlama puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar, ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Aslanoğlu (2007) ”PIRLS 2001 verilerine göre “4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler” adlı çalışmasında babanın ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinin de yine aile özellikleri içerisinde yüksek bir faktör yüküne sahip olduğunu, buna göre anne ve babanın eğitim düzeyinin artmasının aile özelliklerini olumlu yönde etkilediği aile özelliklerindeki bu olumlu artışın da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışkan (2000) Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi konulu çalışmasında anne babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin okuma anlama başarısı artmaktadır, bulgusunu elde etmiştir.

Öğrencinin başarısı üzerinde anne-babanın eğitim düzeyinin önemli olduğunu ve eğitim düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama ve Türkçe başarısının da arttığını, okuma düzeylerinin yükseldiğini, okuma alışkanlıklarının arttığını gösteren birçok çalışma mevcuttur (Anılan, 1998; Bölükbaşı, 2010; Kaldan, 2007; Öztürk, 2010; Aslan, 1994; Anılan, 1998; Bayram, 1990 ve İnan, 2005).

Ailenin formal eğitim düzeyi yükseldikçe aileler çocuklarına daha çok olanak ve kaynak sunabilmekte, bu da öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki etmektedir (Al Samarraı ve Peasgood, 1998; Jones ve White, 2000; Kaplan vd., 2001; Tomoff, 2000).

Tatlıcan' ın 1990 yılında yapmış olduğu “Orta Öğretimde Başarı, Sosyo-Ekonomik Durum İlişkisi” konulu çalışmasında babanın eğitim düzeyi ile ilgili bulgularında, baba eğitim düzeyi en düşük olan öğrencinin, başarı düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu bulguyu araştırmacı “Eğitim olanaklarından yararlanamayan babalar çocuklarının eğitimi için daha fazla özveride bulunmaktadır” şeklinde açıklamaktadır. Bu bulgu bizim bulgumuzu desteklemektedir.

Bu çalışmalar; bizim çalışmamızda öğrencilerin anne eğitim düzeyinin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı olarak farklılaşmaya neden olduğu bulgumuzu desteklese de; baba eğitim durumunun, okuma anlamaya etkisinin anlamlı şekilde olmadığı bulgumuzu destekleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır.

Bunun nedeni annelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirmesi, daha çok ilgilenmesi ve evde olduğu zamanın daha çok olması olabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Anamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Yaptığımız çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin aile gelir düzeyi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ateş (2008), yaptığı çalışmada ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Sabak (2007), çalışmasında ailenin gelir durumunun çocuğun başarısında etkilidir sonucuna ulaşmıştır. Bunu gelir düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına daha iyi imkan sunabilmeleri ile açıklamıştır.

Çalışkan (2000), Düzce’ de yaptığı araştırmasında ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğun okuma anlama başarısının arttığı, gelir düzeyi düştükçe okuma anlama başarısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Berber 1990’da ailenin gelir düzeyinin artmasının okuma anlama başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Aslan (1994), “İlkokul Öğrencilerinin Başarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü” konulu çalışmasında başarılı öğrencilerin anne ve babalarının gelir düzeylerinin orta ve üst düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmalar bizim çalışmamızın tersine aile gelir durumunun okuma anlama üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Bizim çalışmamızda ise aile gelir durumunun okuma anlama üzerinde etkisi anlamlı şekilde yoktur sonucu çıkmıştır. Uygulanan çevrenin farklı oluşu bu farkın sebebi olabilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Yaşları İle Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasında Anamlı Bir İlişki Var mıdır?

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin yaşları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaşları arttıkça, okuduğunu anlamaya ilişkin becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin öğretim kademeleri ilerledikçe daha farklı ve daha sık okuduğunu anlama stratejileri ve öğrenme stratejileri kullandıkları saptanmıştır (Oxford, 1994; Hamurcu, 2002; Daners'den Akt: Rudell, 2002; Forrest ve Waller'den Akt: Rudell, 2002). Okuma anlama stratejilerinin kullanılması okuma anlama düzeyine olumlu etki ettiğinden bu çalışmalar bizim bulgumuzla örtüşmektedir.

Okuma anlama becerisinin yaş arttıkça gelişmesinin bir nedeni de yaşla beraber gelişen bilişsel gelişim olabilir.

6. BÖLÜM

6.1. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları çevresinde araştırma süresince araştırmacı tarafından elde edilen bilgi ve tecrübeler ışığında önerilere yer verilmiştir.

Okuma ve anlama becerilerinin kazanımı çok erken yaşlarda başlamaktadır. Bu sebeple ilköğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin seviyelerine göre okuma-anlama etkinlikleri yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ana dili eğitimi ve öğretimine yönelik seminerler düzenlenmeli, bu seminerlerde öğretmenler okuma-anlama becerisi, konusunda bilgilendirilmelidir.

Üniversitelerin çeşitli birimlerinde konuyla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar, geliştirilen yöntemler ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ulaştırılmalı ve bunlar ilköğretim aşamasındaki öğrencilerle birlikte uygulanmalıdır.

İlköğretim ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler (özellikle Türkçe öğretmenleri) öğrencilerde görülen okuma-anlama sorunlarını sürekli izleyerek not etmeli ve bunların giderilmesine yönelik tedbirleri almalıdır.

Öğrencilere metinleri okuduktan sonra anlayıp anlamadıklarını değerlendirmeleri gerektiği, anlamadığı kısımlarda neler yapabilecekleri anlatılmalıdır.

Okuma anlama çalışmalarında kitaptaki metinlerin dışında farklı metinlerden de yararlanılmalıdır.

Çocuğun ilk sosyalleştiği ortam ailedir. Okuma alışkanlığının temelleri ailede atılacağına göre yetişkin nüfus, çocuklarına bu alışkanlığı kazandırması yönünde bilinçlendirilmelidir.

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla, okullarda bir ders saati kitap okuma saati olarak, zorunlu ders kapsamında işlenebilir. Böylelikle okuma alışkanlığı edinen öğrencinin okuduğunu anlama başarısının da artması beklenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerilerini Temel Alan Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanat*. Ankara: Akçay yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Al-Samarrai, S. & Peasgood, T. (1998). Educational Attainments and Household Characteristics in Tanzania. *Economics of Education Review*, 17, 395-417.
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006). Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi* , 330(31) , 40-46.
- Anılan, H. (1998). *Besinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle ilgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Arseven, A. D. (1993). *Alan Araştırma Yöntemleri: İlkeller, Teknikler, Örnekler*. Ankara : Gül Yayınevi.

Arslanoğlu, İ. “Sosyal Bilimlerde Metod ve Araştırma Teknikleri”,
w3.gazi.edu.tr/~iarslan/arastek.doc, 02.10.2012

Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aslan, G. (1994). *İlkokul Öğrencilerinin Basarı ve Başarısızlıklarında Aile Faktörü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı :10*, 1-11.

Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 25(115)*, 10-17.

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4)* , 461-470.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (ev. B. apar), Ankara: Kùltür Bakanlığı.

Bayram, O. (1990). *İlkokul ağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yeni Mahalle İlçe Halk Kùtùphanesi Gezici Kùtùphane Hizmeti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Belet, D. ve Yaşar, ř. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 /1*, 69-86.

Berber, S. (1990). *Sosyo-Ekonomik Faktörlerin ve Ana-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Beydoğan, H. Ö. (2009). Okuma Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Taktikler. *Milli Eğitim, 189*, 65-83.

- Beydoğan, H. Ö. (2010). *Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler*. Milli Eğitim Dergisi, 185, 8-21.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye’ de Okuma Alışkanlığının Azalma Sorunu ve Çözüm Yolları .A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi, 22 (1), 393-410,
- Bloom, B. S. (1979) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çev: Özçelik, D.A. (1998), Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 905-918.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Turtalılık ve Metim Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Bilim, Ankara.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili Okuma ve Okuduğunu Anlama, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(330),40-46.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir .

- Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırılmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4/4, 437-458.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*, Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Çelikçi, S. (2000). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çifçi, M. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. Boz, E. ve Gülsevin, G. (Ed.), Ankara: Gazi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7/1, 185-204.
- Dökmen, Ü. (1990). *İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: MEB Yayınları, 2531.
- Egelioglu, E. V. (1989). *Okuduğunu Anlama Düzeyi ve Öğrenme, için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Erginer, E. (1998). *İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım.
- Featers, K. M. (2004). *Infotext: Reading And Learning*. Toronto: Pipin Publishing.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerinin Kazandırma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Greenall, S. & Swan, M. (1986). *Effective Reading*. Londra: Cambridge University Pres.
- Güleryüz, H. (2000). *İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Sözcük Bilgisi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2000). *Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA.
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim 8. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişim Ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- Güneyli, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuma Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 82-91.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile İlişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gürses, R. (1996). Okuma Anlama Üzerine. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 28(9), 98-103.
- Gürses, T. (2002). *Reading Strategies Employed By ELT Learners At Advanced Level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Erzurum.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Jones, I. & White, C. S. (2000). Family Composition, Parental Involvement, and Young Children's Academic Achievement. *Early Child Development and Care*, 161, 71-82.
- Kaldan, E. S. (2007). *İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karaalioğlu, S. K. (1999). *Sözlü/Yazılı Kompozisyon, Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılap.
- Kaplan, D. S. , Liu, X. & Kaplan, H. B. (2001). Influence of Parents' Selffeelings and Expectations on Children's Academic Performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Lid..

- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: 3. Basım, Engin Yayınevi.
- Kırmızı, F. S. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(7), 59-71.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve okuma öğretimi*. 21 Şubat 2008 tarihinde [www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/ unite04.pdf](http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf) adresinden erişildi.
- Kovacıoğlu, N. Ş. (2006). *İlköğretim 2. Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler*. Y Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, İstanbul.
- Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, K. ve Yılmaz, M. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Milli Eğitim*, 179, 51-65.
- Kudek, A. L. & Sinclair, R. J. (2001). Predicting Reading and Mathematics Achievement in Fourth-grade Children From Kindergarten Readiness Scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3) ,451- 455.
- Küçük, S. (1998), *Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Becerilerine Etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Küçük, S. (2002). Şehirleşme ve Okuma Anlama İlişkisi, *Dil Dergisi*, 117, 25-46.
- İnan, D. D. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Denizli Pamukkale Üniversitesi, XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı*, 2, 275 – 282.
- MEB, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (6,7,8 .Sınıflar), Ankara, 2006.

- Munzur, F. (1998). *Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Odabaş, H. , Odabaş, Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Ankara Üniversite Örneği, *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, F. (1991). “Okuma Öğretimi” *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Oxford, R. (1994). Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçay Yayınları.
- Özbay, M. , Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. -*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 9(15), 117-136.
- Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı*. İstanbul : Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Türk Dili ve Edebiyat Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 155, Eskişehir.
- Özdemir, E. (1996). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitapevi 3. Basım.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayınları.

- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve Deneme Türündeki Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Robertson, A. K. (2008). *Etkili Dinleme*. (Çev: E. S. Yarmalı). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Ruddell, R. B. (2002). *Becoming an Effective Literacy Teacher*. London: Allyn & Bacon
- Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne –Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki*. *Elementary Education Online*, 7/3, 814-82.
- Sallabaş, E. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). *İlköğretim 6. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Belirlenmesine Yönelik Bir Anket Geliştirme*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 254-264.
- Tatlıcan, Ü. (1990). *Orta Öğretimde Başarı, Sosyo- Ekonomik Durum İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tayşı, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Deneme Türü Metinlerdeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okumaya Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara :Milli Eğitim Basımevi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara .
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 42-67.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim 3.Sınıfta Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 28, 113-122.
- Tomoff, J. (2000). Measuring NCTM - Recommended Practices and Student Achievement with TIMSS. Çalışma Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuştur. New Orleans, LA, Nisan 28-28, 2000.
- Tompkins, G.E. (1998). *Language Arts Content And Teaching Strategies*. California State University. Prentice_Hall Inc. , New Jersey.
- Uçkun, D. (2007). *Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ,Sayı :22, 59-67.
- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 461-472.

- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ,Edirne .
- Ruddell, R. B. (2002). *Becoming an Effective Literacy Teacher. Teaching children to Read and Write: Becoming an Effective Literacy Teacher*. London: Allyn & Bacon.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yakıcı, A. , Yücel, M . , Doğan, M. ve Yelok ,S. (2005). *Üniversiteler İçin Türkçe 2- Sözlü Anlatım 2*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretimi Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Yılmaz, B. (1998). Okuma Alışkanlığı Sorunu Bir Enstitü Örneği ve Türkiye İçin Öneriler, *Türk Kütüphaneciliği*, 12 (3), 244-251.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı Okuma Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 51-65.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 /2, 323-350.
- Yılmaz, M. (2008). *Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 131-139.

EKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
EK - 1: Okuma Metni “Çoban Ali”	70
EK - 2: Sorular	72
EK - 3: Optik Form	76

Çoban Ali

Çoban Ali on üç, on dört yaşında idi. Kimsesi yoktu. Afyon cephesindeki bir köyde çobanlık ederdi. Bütün askerler onu tanırlardı. Çok sevimli, sakin bir çocuktuktu. Ne iş verseler yapardı. Bir gün komutan çağırtdı, dedi ki:

— Oğlum Ali! Bu sefer sana tehlikeli bir iş vereceğiz, yapar mısın?

—İşin tehlikesi olur mu hiç, iş iştir verin yaparım.

—Düşman siperlerinden geçeceksin, şu tepeye doğru gideceksin. Önüne yıkık minareli bir köy gelecek. Ormanın kenarında bir pınar var. Onun yanında oturacak türkü söyleyeceksin, sesini işiten kirli sakallı, elinde sarı mendil bulunan birisi gelecek. Ona şu mektubu vereceksin, ondan cevabı alıp tekrar buraya geleceksin.

—Baş üstüne Bayım.

—Canını versen de bu işi yapar mısın?

—Yaparım Bayım, ver mektubu.

Çoban Ali mektubu aldı. Abasını attı değneğini kapınca yürüdü gitti. Aradan iki gün, dört gün, sekiz gün geçti. Çoban Ali görünmedi. Acaba öldü mü? Yoksa emniyet ettiğimiz Çoban Ali mektubu düşmanlara mı sattı? Acaba bizi aldattı da hiç gitmedi mi? diye herkes şüpheye düştü. Dokuzuncu gün akşamı, geç vakit Çoban Ali çıka geldi. Merak edenler Ali'yi komutanın karşısına götürdüler. Komutan biraz dargın sesle:

—Bu nasıl iş Çoban Ali?

—İşte böyle iş! Diye abası içinden kolunu çıkardı. Kolu çaputlarla sarılıydı.

—Ne oldu böyle? Anlat bakayım?

—Mektubunuzu o adama verdim, köye gitti, iki saat sonra başka bir mektup verdi, döndü. Ben mektubu sol çarığımın dolakları arasına sakladım. Dönüp geliyordum. Yolda düşman devriyesi yakaladı. Sordu. “İki keçi kayıp oldu onu arıyorum.” dedim, inandılar. Sonra kendi dillerince bir şey konuştular. Bana dediler ki:

—Ülen Çoban! Büyüyünce sen de bize silah kullanacaksın, bari şimdiden kullanmaz hale sokalım.

Elimi bir kütük üstüne koydular, bir kasatura vurdular. Acıdan bayılmışım. Bir gün mü kalmışım iki gün mü? Bilemem. Gözlerimi açtığı vakit sağ elimin dört parmağı yoktu. Hiç kuvvetim kalmamıştı, belimdeki çakının sicimini dişimle kopardım, bileğimi boğdum, sürüne sürüne gece vakti köye gittim. Bir koca nine bana kapı açtı. Derdimi söyledim, tütün varmış, parmaklarıma bir avuç tütün bastı sardı sarmaladı. “Gidecek halin yok biraz rahat et, ye iç kuvvetin gelsin de bizimkilere gidersin.” dedi. İşte onun için geç kaldım, onun için mektubu bir el ile çıkaramıyorum. Çoban Ali'nin elinde kangren başlamıştı. Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve kurtardılar. İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar.

Aka GÜNDÜZ

SORULAR

1-“Yoksa emniyet ettiğimiz Çoban Ali mektubu düşmanlara mı sattı?” cümlesindeki “emniyet etmek” hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- güvenmek B- kaygılanmak
C- tereddüt etmek D- güvenmemek

2- “Aradan iki gün, dört gün, sekiz gün geçti. Çoban Ali görünmedi.” cümlesinde “görünmedi” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- saklandı. B- kaçtı.
C- gelmedi. D- bulunamadı.

3- “Kolu çaputlarda sarılıydı. ” cümlesindeki “çaput” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisi olamaz?

- A- bez B-kumaş
C- elbise parçası D-ince yumuşak teneke

4- Düşman askerleri Çoban Ali’nin parmaklarını neden kesmişler?

- A- Kangren olmasın diye.
B-Büyüyünce kendilerine karşı silah kullanmasın diye.
C- Çoban Ali, Türkler’e haber götürüp getirdiği için.
D-Çoban Ali’nin çoban olmadığına inanmadıkları için.

5- Komutan, oban Ali'den ne yapmasını istiyor?

A-Bir mektup götürülüp cevabını getirmesini istiyor.

B- Trk söylemesini istiyor.

C- İhtiyar bir adamı görmeye gitmesini istiyor.

D- Kaybolan iki keçiyi bulmasını istiyor.

6- Aşağıdakilerden hangisi oban Ali geç kalınca yapılan tahminlerden biri değildir?

A- oban Ali'nin mektubu düşmana satmış olabileceği.

B- oban Ali'nin ölmüş olabileceği.

C- oban Ali'nin onları aldatıp hiç gitmemiş olabileceği.

D- Yaralandığı için geç kalmış olabileceği.

7- oban Ali'nin üstüne giydiği kıyafet aşağıdakilerden hangisidir?

A- kaban B-palto

C- aba D-gocuk

8- oban Ali, ne tür bir ayakkabı giymektedir?

A-arıık B- izme

C- bot D- oban ayakkabısı

9- Parçadan hareketle oban Ali için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A- On üç-on dört yaşındadır. B- Sevimli ve sakindir.

C- Verilen her işi yapmaktadır. D-Güzel türkü söylemektedir.

10- Parçada geçen “ kasatura ” kelimesinin anlamı ne olabilir?

- A- Küçük balta
- B- Bir çeşit ağaç budama aracı
- C- Kasa yapımında kullanılan tahta
- D- Tüfeklerin ucuna da takılabilen asker bıçağı

11-“Ne iş verseler yapardı. ” cümlesini yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

- A- Verilen her işi yapardı.
- B- Verilen birçok işi yapardı.
- C- Verilen bazı işleri yapardı.
- D- Verilen işlerin çoğunu yapardı.

12- “Bir gün mü kalmışım, iki gün mü? ” ifadesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Bir gün kaldığı B- İki gün kaldığı
- C- Bir buçuk gün kaldığı D- Bir gün mü iki gün mü kaldığını tam olarak bilmediği

13- “Acıdan bayılmışım. Gözlerimi açtığım vakit sağ elimin dört parmağı yoktu.” cümlesindeki altı çizili ifade yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılırsa anlam değişmez?

- A- Kendime geldiğim zaman
- B- Uykudan uyandığım zaman
- C- Gözümü kapatmaktan vazgeçtiğim an
- D- Gözümdeki sargı açılınca

14- “Bir koca nine bana kapı açtı. ” cümlesindeki altı çizili kelime hangi anlamda kullanılmıştır?

A-İri B- Uzun boylu

C- Şişman D- Yaşlı

-

15- “İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar. ” cümlesinde Türk çocuğunun hangi özelliği vurgulanmaktadır?

A- Vatan için her türlü fedakârlığı yapabilmesi.

B- Gerektiğinde çobanlık yapabilmesi.

C- Mektup götürüp getirebilmesi.

D- Çok sevimli, sakin bir çocuk olması.

Cevap Anahtarı:

1 a 2 c 3 a 4 b 5 a 6 d 7 c 8 a 9 d 10 d 11 a 12 d 13 a 14 d 15 a

OPTİK FORM

ÖĞRENCİ NO	OKUL	Yaş
0	0	1
1	1	0
2	2	1
3	3	2
4	4	3
5	5	4
6	6	5
7	7	6
8	8	7
9	9	8

AİLE GELİR DURUMU	
<input type="radio"/> 100 - 250 TL	<input type="radio"/> 750 - 1000 TL
<input type="radio"/> 250 - 500 TL	<input type="radio"/> 1250 - 1500 TL
<input type="radio"/> 500 - 750 TL	<input type="radio"/> 1500TL VE ÜZERİ

BABA EĞİTİM DURUMU	
OKUR YAZAR DEĞİL	<input type="radio"/>
İLKOKUL MEZUNU	<input type="radio"/>
ORTAOKUL MEZUNU	<input type="radio"/>
LİSE MEZUNU	<input type="radio"/>
ÜNİVERSİTE MEZUNU	<input type="radio"/>

ANNE EĞİTİM DURUMU	
OKUR YAZAR DEĞİL	<input type="radio"/>
İLKOKUL MEZUNU	<input type="radio"/>
ORTAOKUL MEZUNU	<input type="radio"/>
LİSE MEZUNU	<input type="radio"/>
ÜNİVERSİTE MEZUNU	<input type="radio"/>

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

T.C
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
YÜKSEK LİSANS
OKUDUĞUNU ANLAMA
KONULU TEZ ÇALIŞMASI