

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMINDA BELİRTİLEN OKUDUĞUNU ANLAMAYLA İLGİLİ
KAZANIMLARA ULAŞMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ömer ÇİFTÇİ**

Ankara – 2007

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMINDA BELİRTİLEN OKUDUĞUNU ANLAMAYLA İLGİLİ
KAZANIMLARA ULAŞMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Ömer ÇİFTÇİ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK**

Ankara – 2007

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ömer Çiftçi'nin "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programı'nda Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 08/03/2007 tarihinde, jürimiz tarafından Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK

Fahri Temizyürek

Üye: (Başkan) Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

a. güzel

Üye: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Murat Özbay

Üye: Prof. Dr. Metin ERGUN

Metin Ergun

Üye: Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

İsmet Cemiloğlu

ÖN SÖZ

Temel dil becerileri, dilin olduğu kadar diğer derslerin de anlaşılmasında ihtiyaç duyulan temel beceridir. Bu yüzden dil becerileri üzerine onlarca çalışmalar yapılmıştır. Özellikle okuma becerisi bunların içinde en çok araştırma konusu olanıdır. Diğer bir deyişle, okuma ve okuduğunu anlama, gerek müstakil olarak gerek farklı değişkenlere bağlı olarak sürekli araştırma konusu olmuş dil becerilerinden belki de en önemlisidir.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, yaşantısına başka yaşantılar katan bir değerdir. Okuma alışkanlığının kazandırılması için yapılan çalışmalar hem okuma alışkanlığının önemini ortaya koymakta hem de henüz çözülmemiş sorunların çözümüne ışık tutmaktadır.

Kişinin kendini tanımasında, toplumsallaşmasında, sağlıklı bir toplumun oluşmasında ve devam etmesindeki en önemli etken okuma alışkanlığıdır. Bu nedenle okuma alışkanlığını kazanmış bir toplum olabilmemiz için, ilköğretim seviyesindeki çocukların okumaya karşı ilgilerini artırmamız gerekir. Çünkü okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem kuşkusuz ilköğretim dönemidir. Öğrencilere, okuma alışkanlığı kazandırma öncesinde öncelikle okuduğunu anlama becerisini kazandırmamız gerekmektedir. Okuduğunu anlama hem okul hayatında hem de toplumsal hayatta vazgeçilmez bir değerdir. Okumanın amacı anlamaktır. Eğer okuma, anlamayla neticelenmemişse okuma amacına ulaşmış sayılamaz.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisinin temelleri ilköğretim döneminde atılır. İlköğretimin ilk yıllarında okumayı öğrenen çocuk, 10–12 yaşlar arasında da okuma alışkanlığı kazanmalıdır. Bu dönemde edinilen okuma alışkanlığı çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının temelini oluşturur. Bu nedenle 10–12 yaş dönemini kapsayan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine verilen okuma desteği çok önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeyi

amaçlayan bu çalışmada, kullanılan ölçeğin hazırlanması aşamasında değerli fikirlerinden istifade ettiğim saygıdeğer hocam Prof. Dr. Sayın Murat Özbay’a, ve Arş. Gör. Eyüp Coşkun’a; okullarda yaptığım uygulamalarda yardımlarını gördüğüm Arş. Gör. Ferhat Ensar’a ve Arş. Gör. M. Akif Çeçen’e (tashihteki yardımları için de kendisine teşekkür ederim); tashihteki yardımlarından dolayı Öğretmen Celal Arslan’a ve Arş. Gör. Kemal Zeki Zorbaz’a; istatistik analizlerinde yardım etme nezaketinde bulunan Arş. Gör. Mehmet Temizkan’a, Arş. Gör. Muammer Yılmaz’a ve Arş. Gör. Sabri Sidekli’ye; çalışmanın her aşamasında maddi ve manevi hiçbir yardımını esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın Fahri Temizyürek’e teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA BELİRTİLEN OKUDUĞUNU ANLAMAYLA İLGİLİ KAZANIMLARA ULAŞMA DÜZEYİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine; örnekleme alınan öğrencilerin sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre kazanımlara ulaşma düzeylerine bakılmıştır. Örnekleme, Ankara ili merkez ilçelerinde, öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlar 43'ten 34'e indirilmiş ve her kazanımın ölçülmesi için dörder soru hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları neticesinde kazanımlara ait soru sayısı üçe düşürülmüş ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey şeklinde tezahür etmiştir. Üst sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73; orta sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18; alt sosyoekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır. Otuz dört kazanımın on üçünde orta sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olurken yirmi birinde de üst sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

Bütün kazanımlardaki toplam başarı puanları % 85,47 şeklinde bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir. Otuz dört kazanımdan 15'i kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur. Kazanımlardan on dokuzunda yine kızlar daha başarılı olmuşlar fakat bu başarı anlamlı bir fark oluşturacak kadar değildir. Otuz dört kazanımdan sadece dört tanesinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları daha yüksektir fakat bu da anlamlı fark oluşturacak kadar yüksek değildir.

ABSTRACT

DETERMINATION OF REACHİNG ACQİRED LEVELS RELATED TO UNDERSTANDING OF READING DETERMINED İN THE TURKISH TEACHİNG CURRICULUM İN 5th CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS

In this research, The fifth class students of primary school was observed to reach acquired levels according to their socio-economic levels and sexes of exemplified students and understanding of reading in primers school Turkish curriculum. Exemplifier was formed by fifth class student in central towns of Ankara from pilot schools where the curriculum applied.

In the research, acquisitions where reduced from 43 to 34 for understanding of reading which take place in the curriculum to measure their level of acquired students and four questions were prepared to measure every acquisition. In the results of studies of reliability and validity measurement the questions were reduced to three and limited by 102 questions.

According to the datas from the results of the reach, the grading level of socio-economic groups became evident by upper socio-economic, middle socio-economic and lower socio-economic. The success average of the students who are in upper socio-economic group % 87,73 The success average of the students who are in middle socio-economic group 87,18 The success average of the students who are in lower socio-economic group % 79,56 were determined, while middle socio-economic group of students were more successful in thirteen acquisitions of thirty-four, upper socio-economic group of students were more successful in twenty-one acquisition.

The success points in all acquisitions were found % 85,47. To the determination done according to sex, it was found that schoolgirls were more successful than schoolboys. The success average of boys is % 83,21 fifteen acquisition of thirty-four were found sensible in the favour of girls. Also girls are more successful in nineteen acquisitions, but this success doesn't have an important difference only in four acquisitions of thirty-four the average of schoolboys are higher, but aren't high enough to make any sensible difference.

İÇİNDEKİLER

Ön Söz -----	i
Özet-----	iii
Abstract -----	iv
İçindekiler -----	v
Tablolar -----	x

BÖLÜM I: GİRİŞ----- 1

1.1. Problem Durumu -----	1
1.1.1. Dil -----	6
1.1.2. Temel Dil Becerileri -----	10
1.1.3. Okuma -----	13
1.1.4. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması -----	18
1.1.4.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü -----	19
1.1.4.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü-----	21
1.1.4.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kitap ve Kütüphanenin Rolü----	23
1.1.5. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi-----	26
1.1.6. Okumanın Toplumdaki ve Yaşantımızdaki Yeri ve Önemi -----	27
1.1.7. Okumanın Hızını ve Verimliliğini Artırma -----	29
1.1.8. Okumanın Diğer Öğrenme Biçimleriyle İlişkisi -----	32
1.1.9. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler -----	33
1.1.9.1. Fiziksel Faktörler -----	33
1.1.9.2. Bilişsel Faktörler -----	36
1.1.9.3. Duygusal ve Çevresel Faktörler-----	37
1.1.9.4. Bilgi ve Kelime Eksikliği -----	40
1.1.10. Okumanın İşlev ve Önemi-----	42
1.1.11. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri-----	45
1.1.11.1. Sesli Okuma-----	45
1.1.11.2. Şiir Okuma -----	46
1.1.11.3. Sessiz Okuma -----	47
1.1.11.4. Göz Atarak Okuma-----	47

1.1.11.5. Özetleyerek Okuma -----	48
1.1.11.6. Not Alarak Okuma -----	48
1.1.11.7. İşaretleyerek Okuma -----	49
1.1.11.8. Tahmin Ederek Okuma -----	49
1.1.11.9. Grup Olarak Okuma-----	50
1.1.11.10. Soru Sorarak Okuma -----	50
1.1.11.11. Söz Korosu-----	51
1.1.11.12. Okuma Tiyatrosu-----	51
1.1.11.13. Ezberleyerek Okuma -----	52
1.1.12. Okuma Süreçleri -----	52
1.1.12.1. Okumanın Bir İletişim Süreci Olması-----	52
1.1.12.2. Okumanın Bir Algılama Süreci Olması -----	53
1.1.12.3. Okumanın Bir Öğrenme Süreci Olması -----	54
1.1.13. Okuduğunu Anlama -----	55
1.1.14. Anlama Nedir -----	62
1.1.15. Anlama ve Anlama Yeteneğini Geliştirme Yolları-----	65
1.1.16. Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki -----	68
1.1.18. Anlamanın Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi -----	71
1.1.19. Anlamanın Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi -----	73
1.1.20. Anlamanın Aşamaları -----	73
1.2. Araştırmanın Amacı-----	78
1.3. Araştırmanın Önemi -----	80
1.4. Problem Cümlesi -----	81
1.5. Alt Problemler -----	81
1.6. Varsayımlar -----	82
1.7. Sınırlılıklar -----	82
1.8. Tanımlar -----	83
1.9. İlgili Araştırmalar -----	84
Türkçe Öğretim Programı -----	92
Programın Vizyonu-----	93
Programın Temel Yaklaşımı -----	93
Türkçe Öğretim Programının Özellikleri -----	94
Programın Yapısı -----	96

3. Okuma Öğrenme Alanı -----	97
------------------------------	----

BÖLÜM II: YÖNTEM-----99

2.1. Araştırmanın Modeli -----	99
2.2. Evren ve Örneklem-----	99
2.3. Verilerin Toplanması -----	100
2.3.1. Veri Toplama Araçları-----	101
2.3.2. Metinlerinin Belirlenmesi -----	101
2.3.3. Uygulamada Kullanılacak Kazanımların Belirlenmesi-----	102
2.3.4. Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Hazırlanması -----	104
2.3.5. Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlikleri -----	104
2.3.6.Ön Uygulama-----	105
2.3.7. Uygulama -----	105
2.4. Verilerin Analizi-----	106

BÖLÜM III: BULGULAR VE YORUM-----107

3. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri -----	108
3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular -----	109
3.2.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	109
3.2.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	110
3.2.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	111
3.2.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	112
3.2.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	113
3.2.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	114
3.2.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	115
3.1.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	116
3.1.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	117
3.1.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	118
3.1.11. On birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	119

3.1.12. On ikinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	120
3.1.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	121
3.1.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	122
3.1.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	123
3.1.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	124
3.1.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	125
3.1.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	126
3.1.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	127
3.1.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	128
3.1.20. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	129
3.1.20. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	130
3.1.20. Yirmi Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	131
3.1.20. Yirmi Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	132
3.1.20. Yirmi Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	133
3.1.20. Yirmi Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	134
3.1.20. Yirmi Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	135
3.1.20. Yirmi Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	136
3.1.20. Yirmi Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	137
3.1.20. Otuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	138
3.1.20. Otuz Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	139
3.1.20. Otuz İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	140
3.1.20. Otuz Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi -----	141
3.1.20. Otuz Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi-----	142
3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular-----	145
3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular -----	175

BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER ----- 195

4.1. Sonuçlar -----	195
4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar -----	195
4.2. Öneriler -----	210

KAYNAKÇA	212
-----------------	------------

EKLER	231
--------------	------------

EK-1: Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Ölçek	231
--	-----

EK-2: Uygulamada Kullanılan Kazanımlar	261
--	-----

EK-3: Kazanımlara Ait Açıklamalar	262
-----------------------------------	-----

EK-4: Kazanım ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları	264
--	-----

TABLOLAR

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar-----	100
Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu-----	102
Tablo 3: SED Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler-----	108
Tablo 4: Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeler-----	108
Tablo 5: Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	109
Tablo 6: İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	110
Tablo 7: Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	111
Tablo 8: Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	112
Tablo 9: Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	113
Tablo 10: Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular-----	114
Tablo 11: Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	115
Tablo 12: Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	116
Tablo 13: Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular-----	117
Tablo 14: Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular-----	118
Tablo 15: On birinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	119
Tablo 16: On ikinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	120
Tablo 17: On üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	121
Tablo 18: On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	122
Tablo 19: On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	123
Tablo 20: On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular-----	124
Tablo 21: On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	125
Tablo 22: On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	126
Tablo 23: On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular-----	127
Tablo 24: Yirminci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	128
Tablo 25: Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	129
Tablo 26: Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	130
Tablo 27: Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	131
Tablo 28: Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	132
Tablo 29: Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	133
Tablo 30: Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular-----	134
Tablo 31: Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	135

Tablo 32: Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	136
Tablo 33: Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular -----	137
Tablo 34: Otuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular -----	138
Tablo 35: Otuz Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular-----	139
Tablo 36: Otuz İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular -----	140
Tablo 37: Otuz Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular-----	141
Tablo 38: Otuz Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular -----	142
Tablo 39: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	145
Tablo 40: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	146
Tablo 41: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	147
Tablo 42: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	148
Tablo 43: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	149
Tablo 44: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	150
Tablo 45: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	151
Tablo 46: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	152
Tablo 47: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	153
Tablo 48: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri-----	154
Tablo 49: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	155
Tablo 50: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	156
Tablo 51: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	156
Tablo 52: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	157
Tablo 53: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	157

Tablo 54: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	158
Tablo 55: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	159
Tablo 56: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	160
Tablo 57: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	161
Tablo 58: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	162
Tablo 59: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	162
Tablo 60: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	163
Tablo 61: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	164
Tablo 62: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	164
Tablo 63: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	165
Tablo 64: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	165
Tablo 65: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	166
Tablo 66: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	167
Tablo 67: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	167
Tablo 68: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	168
Tablo 69: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	169
Tablo 70: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	169
Tablo 71: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	170
Tablo 72: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri -----	171

Tablo 73: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	175
Tablo 74: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	175
Tablo 75: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	176
Tablo 76: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	176
Tablo 77: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	177
Tablo 78: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	177
Tablo 79: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	178
Tablo 80: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	178
Tablo 81: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	179
Tablo 82: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Onuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	179
Tablo 83: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	180
Tablo 84: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	180
Tablo 85: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	181
Tablo 86: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	181
Tablo 87: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	182
Tablo 89: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	182
Tablo 90: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	183
Tablo 91: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	183
Tablo 92: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi -----	184

Tablo 93: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirminci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	184
Tablo 94: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	185
Tablo 95: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	185
Tablo 96: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	186
Tablo 97: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	186
Tablo 98: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	187
Tablo 99: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	187
Tablo 100: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	188
Tablo 101: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	188
Tablo 102: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	189
Tablo 103: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	189
Tablo 104: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	190
Tablo 105: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	190
Tablo 106: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	191
Tablo 107: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi-----	191
Tablo 108: Araştırmanın Üç Alt Problemine Ait Toplam Başarı Yüzdeleri-----	192

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmanın yapmamızın gerekçelerini ortaya koyan problem durumu, çalışmanın amacı, çalışmamızın önemi, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve ilgili araştırmalar anlatılmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar daima öğrenme, bilgi edinme ve edindikleri bilgileri artırma gayreti içerisindeyler. Okuma, insanların bu gayretlerinin gerçekleşmesinde en önemli vasıtalarından biridir. Günlük yaşamda, iş yerinde ve okulda sürekli yazılı malzemelerle karşı karşıyayız. Bu yazılı malzemelerin anlaşılması ancak okumayla mümkün olabilir.

Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir. Okumasını bilmek, yazılı bir parçanın gizlediği fikir, duygu ve düşünceleri kovalamaktır. Şu hâlde okumak, basit bir çözümleme tekniği değildir. Tüm organizmayı harekete geçiren bir öğrenme çabasıdır. Tüm organizma derken, okuma sırasında görme, işitme fonksiyonların ve zihinsel yeteneklerin faaliyete geçtiğini biliyoruz. Bunlar da bize okumanın ne kadar karmaşık bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır (Razon, 1982, s.19).

Başka bir tanımla okuma; yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2001, s.14).

Okuma, yazılı metinlerdeki karakterleri çözenin ötesinde metinde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer anlama ve çözümleme gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir.

Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, iyi ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması da beklenemez. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir (Özçelik, 1987, s.102).

Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir.

Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır.

Bir metni anlamak veya yorumlayabilmek, sadece metindeki malzemelerle de sınırlı değildir. Metni çözümlemek ve deşifre etmek için satır aralarını okumak; yazarın ifade etmediği ancak yazdıklarına eşlik eden fikirleri de yakalayabilmektir. Okunan metinde yazıya dökülmüş veya dökülmemiş mesajları almak okuyucunun anlama gücüne bağlıdır.

Okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğu aşikârdır. Yapılan araştırmalarda bunu doğrulayan bulgular da elde edilmiştir. Bloom'un da ilgili olduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden alınan orta öğrenimdeki öğrenciler üzerinde, kendi anadillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında, okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasında ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Demirel, 1992, s.325).

Bu sebeple öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, öğretimin ilk

yıllarından itibaren geliştirilmesine ve dolayısıyla öğrenmelerindeki verimin artırılmasına gereği gibi önem verilmelidir.

Okuma eğitiminin erken yaşlarda başlatılması ve üzerinde ciddiyle durulmasının, öğrencilerin algılama yeteneklerinin gelişiminde büyük bir etkisi vardır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının pekiştirilmesi, sadece okulda yapılan etkinliklerle sağlanamaz. Öğrencilerin okul dışında, özellikle aileleriyle birlikte okuma saatleri düzenlemesi şarttır. Okuma bireye sadece öğretim için bazı imkânlar sağlayan bir faaliyet olarak değil; onu hayat şartlarına hazırlayan ve içinde yaşadığı çevre ile bağ kurmasını sağlayan bir etkinlik olarak algılanmalıdır. Bunun için de okullarda, öğrencilere, yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi, sınıfa güncel konularla ilgili yazılı materyaller getirilerek bunların okunmasının sağlanması gerekir.

Ana dili derslerinde olduğu gibi diğer derslerde de okumanın önemli bir yeri vardır. Çünkü okul dönemi öğrenmeleri büyük ölçüde okumaya dayanır. Okullarda verilen derslerin büyük çoğunluğunun okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa, iyi okuyamayan ve okuduğunu kavrayamayan bir öğrencinin başarılı olması mümkün değildir.

Erken yaşlarda çocuğun, içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği, onun gelecekteki başarılarını büyük ölçüde belirlemektedir. Yapılan araştırmalar, ilk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin daha sonraki yıllarda öğrenme düzeyini sınırlandırdığını; zengin uyarıcı çevrenin ise ana dilini kullanma yeterliliğini, sayısal, uzaysal yeteneklerini, başarıma güdüsünü, iyi çalışma alışkanlıklarını, dolayısıyla öğrenme düzeyini artırdığını göstermektedir (Bloom, 1976; akt: Senemoğlu, 2001, s.25).

İlköğretimin ilk kademelerinde yapılan zayıf bir öğretim, çocukların okuma performanslarını doğrudan etkiler. Birinci

sınıftan dördüncü sınıfa kadar birtakım zayıf okuyucular gözlenmiş, birinci sınıfın sonunda zayıf okuyan çocukların, dördüncü sınıfın sonunda da zayıf okuyucular olarak kaldığı görülmüştür. İlk kademelerdeki çocuklar yoğun yapılandırılmış okuma programına tabi tutulduklarında ise çocukların okuma yeteneklerinde anlamlı bir gelişme olduğu gözlenmiştir (Joel, 1988; akt: Yılmaz,2006, s.3).

Okuma yetersizliği gösteren çocuklarla özel olarak ilgilenileceği gibi onlarla seviye grupları da oluşturulabilir. Okuma yetersizlikleri, çocuklara masal ve hikâye okuyarak, bol resimli kitaplar vererek giderilebilir. Çocukların okumaya karşı ilgilerini uyandırmanın bir başka yolu da okunan kitaplar, dinlenen radyo, televizyon yayınları ve izlenen filimler üzerinde sınıf tartışmaları düzenlemektir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995, s.51).

Okulun birinci ve en temel görevi, anlamlı bir okuma ve okuma sevgisi kazandırmaktır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin zihinsel ve üst düzey becerileri geliştirilmelidir.

Öğrencinin, okuduğunu anlayabilmesi için metnin içinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması şarttır. Okuma, yazılanı anlamaktır. Yazarın verdiği mesajı almak ve metnin derin yapısına hâkim olabilmektir. Anlama için, öğrenciye, bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Yani öğrencinin, kavrama, sıralama, analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanması lazım. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci, okuduğunu da anlayamaz. Okuduğunu anlayamayan öğrenci, okul hayatında asla başarılı olamaz.

2004 Türkçe Öğretim Programında, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Yapacağımız çalışma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında belirtilen “okuduğunu anlama” ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi ile ilgilidir. Çalışmada kullanılan kazanımlar şunlardır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Okuduklarını zihninde canlandırır.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
6. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
7. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
8. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
9. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
10. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
11. Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
12. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
13. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.

14. Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
15. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
16. Okuduklarının konusunu belirler.
17. Okuduğunun ana fikrini belirler.
18. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
19. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
20. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
21. Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.
22. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
23. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
24. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
25. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
26. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
27. Okuduğunu özetler.
28. Yazarın amacını belirler.
29. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
30. Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
31. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
32. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
33. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
34. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

1.1.1. Dil

İnceleme ve araştırma konusu olduğundan beri dilin pek çok tarifi yapılmıştır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Ergin'e (1985, s.3) göre dil: *insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen*

zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.

Aksan'a (1998, s.55) göre dil: düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Korkmaz'a (1992, s.43) göre dil: *insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir.*

Saussure'a (1985, s.13) göre dil: hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür.

Yukarıdaki tanımlardan farklı daha pek çok tanım sıralayabiliriz. Şunu da belirtmek gerekir ki dili yukarıdaki tanımlardan herhangi birine sığdırmak mümkün olmadığı gibi tanımlardan hiçbirini de dili tanımlamaktan mahrum göremeyiz. Dili, insanların uzun süre edindikleri tecrübeler sonucunda vücuda getirdikleri, duygu, düşünce ve isteklerini aktarmakta kullandıkları simgeler bütünü olarak da tarif edebiliriz.

Baştürk (2004, s.103), sözü edilen tanımlardan farklı olarak dili tarif etmekten ziyade dile daha farklı bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. O, dilin, kastedilen şeyin kendisi olmadığını sadece kastedilen kavramın yerine kullanıldığını ifade eder ve şöyle devam eder:

Dil ile bir durumu anlatırken nesneleri göstermektense o nesnelerin simgelerini yani göstergelerini veya ses olarak o nesnelerin anlamını çağrıştıran fonetik unsurları kullanmak daha basittir. Bu simgelerin kullanılması ile sözcük oluşur. İnsanoğlunun

sözcükleri yazmadan önce düşünceleri yazdığı bilinir. İmge (imaj) önceleri nesnelerin bir işareti olarak kullanılmıştır. Bu kullanım bile bir anda olmamıştır. Çünkü insanoğlunun grafik işaretin rasyonel değerinin bilincine varması gerekiyordu.

Meslekî anlamda hangi işi yaparsa yapsın kavrama ve anlama becerilerini kazanmış, kendini tam ve doğru ifade edebilen bireylerin yetiştirilmesi, dil eğitiminin doğru yapılması ile mümkündür.

Temizyürek (2003, s.161) de, üzerinde en fazla araştırma yapılan bilim dallarından biri olan dil eğitiminin köklü bir geçmişe sahip olduğunu belirtmekte ve dilin önemini şu ifadelerle dile getirmektedir:

Günümüzde iletişim sahasındaki gelişmeler dilin insan ve toplum hayatındaki önemini bir kat daha arttırarak dil öğretimi ile ilgili çok ciddi araştırmalara zemin hazırlamıştır. Artık dil sadece bir iletişim aracı olarak düşünülmemekte dilin düşünce, toplum, kültür vb. ilişkileri de en ince ayrıntısına kadar araştırılmaktadır. Dolayısıyla insanlarda dilin nasıl geliştiği ve beceri olarak kazandığımız konuşmanın temelde diğer bir ifade ile çocuk yaşlarda nasıl kazanıldığı, dil kullanma becerisinin gelişimi ve çocuk edebiyatının katkısı Türkçe öğretiminde ele alınması gereken temel konuları oluşturmaktadır.

Ana dili eğitimi, çocuğun aile içinde ve çevresinde edindiği dil becerilerini okuldaki eğitim yardımıyla pekiştirmek ve geliştirmektir. Ana dili eğitiminin amacı, çocuğa bazı beceriler kazandırıp aynı zamanda onu hayata hazırlamaktır.

Dil eğitimi sadece okul dönemiyle sınırlı değildir. Hayat boyunca devam eden ve muhtelif beceriler kazandıran bir alandır. Okuldaki eğitimin amacı, bireyin kendi başına dil edinimine sahip olma yeteneğini kazandırmaktır. Okul bittikten sonra da insanlar, yeni bilgilere kendi başına ulaşabilmelidir. Hatta bilgilerini tazelemek ve kelime hazinesini genişletmek zorundadır.

Okullarımızdaki dil eğitimi çalışmaları anlama ve anlatmaya dayalı olarak yapılırsa bireylerdeki kavrama ve kendini ifade etme yetenekleri gittikçe tekâmül edecektir. Çünkü dil eğitimi, kurallar yığınının sistematik bir şekilde öğretilmesi değil; temel dil becerilerini kazandırma eğitimidir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar ve sanayileşen toplumun ihtiyaçları neticesinde dil eğitimi ile toplumun ihtiyaçları arasında da paralellikler kurulmaya başlanmıştır. Okullarda verilen dil eğitimi, toplumun bireylerden beklentileri ile yakından ilgili bir hâl almıştır. Günümüzde dil eğitiminin algılamaya ve iletişime yönelik olması, işlevsel olması ve planlama becerisini kazandırmaya yönelik olması beklenmektedir.

Dil eğitiminin öncelikle beceriye dayandırılması ve amaçların da bu doğrultuda olması yönünde Özdemir (1983, s.26) de şunları ifade etmektedir:

- ❖ *Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme*
- ❖ *Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme*
- ❖ *Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme*
- ❖ *Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme*

Okumak, anlamı doğru kavramaktır. Okunanı anlama, ana dilinin ustalıkla kullanılmasına bağlıdır. Okuma alışkanlığının temelinin sağlam bir şekilde atılması ve geliştirilmesi sağlıklı bir ana dili öğretimiyle ancak mümkün olabilir. Okunanın tam ve doğru olarak anlaşılmasının göstergesi, okuyucunun, okuduklarını yaşantı hâline getirmesi veya onları dil ve düşünce yönünden eleştirip bir sonuca varmasıdır.

1.1.2. Temel Dil Becerileri

Bilindiği gibi dil bir iletişim aracıdır. İletişim ise verici ile alıcı arasındaki anlaşmayı sağlayan bir süreçtir. Okumayı, yazar ile okuyucu arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak kabul edersek okuma, iletişim ihtiyacını gidermenin bir yolu olarak karşımıza çıkar. İnsan öncelikle çevresi ile iletişim kurma ihtiyacını hisseder. İnsanlar, bu ihtiyacı hissettikleri nispette okumaya ihtiyaç duyarlar. Aksi hâlde iletişim ihtiyacı, sözlü olarak gerçekleştirilmiş olur. Böyle bir çevrede birey okumaya gerek duymayacaktır.

İlköğretimin temel amacı, öğrencileri demokratik ve çağdaş toplumun bir üyesi hâline getirmektir. Bu amaçla yapılan dil eğitimi çalışmaları da kişinin bütün hayatı boyunca, başkalarını anlayabilme ve kendini ifade edebilme becerisini kazandırmayı hedefler. Okuma eğitimi çalışmalarıyla öğrenciye, anlama, yeni bilgilere ulaşabilme ve sürekli kendini geliştirme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Kişi, okuma eğitimiyle kazandığı okuma becerisini, bir alışkanlık hâlinde ömür boyu sürdürebilmelidir. Çünkü alışkanlığını sürdürenler, gözlemci, araştırmacı ve eleştirci olurlar (Özbay, 2006, s.39).

Bütün çağdaş dil eğitimi çalışmalarında olduğu gibi Türkçe eğitimi çalışmalarında da temel amaç öğrencilere dil becerilerini kazandırmaktır. Bu temel dil becerileri genelde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki ana başlıkta incelenir.

Anlama eğitimi, okuma ve dinleme eğitimlerini kapsar. Yazılı materyallerin veya yapılan konuşmaların anlaşılması bu eğitim sürecinden geçmiş olmayla ilgilidir. Okuma ve dinleme eğitimi vasıtasıyla çocukların, yazılı veya sözlü ifade edilen kavram, bilgi ve fikirleri anlamaları sağlanır. Burada asıl amaç, anlamamanın tam ve doğru olmasıdır.

Tam anlama, bir duygu veya düşüncüyü kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlama demektir. Doğru anlama ise bize

aktarılmak istenilen bilgi, duygu ve düşüncelerin, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması demektir (Kavcar, 1998, s.4).

Öğrencilerin, bilgi edinmeleri, iletişim kurmaları ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan dil eğitiminin, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, farklı açılardan bakarak olayları değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkısı vardır. Bu nedenle öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmaları gerekmektedir.

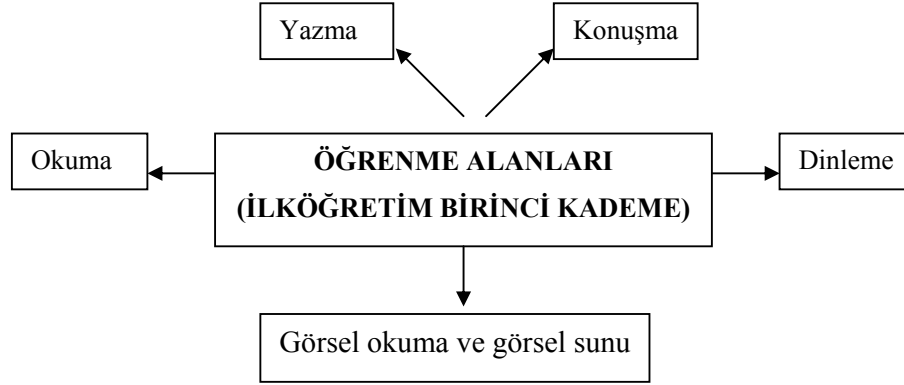
Okuma, yazma, konuşma ve dinleme eğitimleri olarak adlandırılan bu dört temel dil becerisi, insanların günlük hayat içinde başta iletişim kurmak olmak üzere “dil” ile yapmayı amaçladıkları bütün faaliyetleri kapsar. Bu temel beceriler anlaşma vasıtasının ötesinde bilgiyi alma ve bilgiyi aktarmanın da doğru yollarını bireye kazandırır. Bütün dünya dillerinin eğitiminde bu dört temel becerinin kazandırılması temel hedef durumundadır (Yıldız, 2003, s.92).

İlköğretim birinci kademedeki temel dil becerilerini, “dinleme”, “konuşma”, “okuma”, “yazma” ve “görsel okuma ve görsel sunu” olarak tasnif ediyoruz. Daha önce kullanılan 1981 Türkçe Müfredat Programında, dil becerileri arasında görsel okuma ve görsel sunu becerisi yoktu.

2004 Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanları, programın hazırlık sürecinde hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır.

Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları

altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak sunulmuştur.



Programda, ilköğretim ikinci kademedeki ise dil becerileri anlama (okuma, dinleme)-anlatma (konuşma, yazma) olarak tasnif edilmiştir. Görüldüğü gibi ilköğretim ikinci kademedeki görsel okuma ve görsel sunu becerisine yer verilmemiştir. İlköğretim birinci kademedeki ikinci kademeye geçişte işlenen süreç ikinci kademenin aleyhine gelişiyor.

Bizdeki kaynaklarda temel dil becerileri, anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) şeklinde tasnif edilmesine rağmen batılı kaynaklarda, anlama ve anlatmaya ek olarak iki beceriden daha bahsedildiğini görüyoruz. Bunlardan birincisi görsel inceleme, ikincisi ise görsel sunumdur.

Görsel inceleme kavramı ile okuma, yazma ve anlam kurma metinlerin dışına taşınmakta ve anlama becerilerine yeni bir boyut kazandırılmaktadır. Örneğin çocukların kitaplarındaki resimleri incelemeleri, geliştirilen şemaları inceleyerek analiz etmeleri, filmleri izlemeleri gibi etkinlikler “görsel inceleme” içinde değerlendirilmektedir (Akyol, 2001, s.19).

Sözlü ve yazılı anlatımın yeterli olmadığı durumlarda görsel unsurları kullanarak anlatımı güçlendirmeyi temel alan görsel sunum becerisi de gelişen ve

yenilenen teknolojik imkânların yardımıyla iletişimde çok önemli bir beceri hâline gelmiştir.

1.1.3. Okuma

Okuma eylemi, zihinsel bir eylemdir. Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanmasıdır. Algılama merkezine gönderilen kelimelerin anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması, senteze tabi tutulması ve değerlendirilmesidir. Bütün bu işlemler sonucunda okuyucunun dağarcığında taze bir bilgi birikimi olarak neticelenmesidir.

Okuma, hakkında şimdiye kadar yapılan pek çok tanım vardır. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda sıralıyoruz:

Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s.60).

Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Harris ve Sipay, 1990, s.10).

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990, s.13).

Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1995, s.3).

Okuma, yazılı veya basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmektir (Razon, 1982, s.19).

Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşüncüyü anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır (Binbaşioğlu, 1993, s.15).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 2000, s.59).

Okuma sadece yazılı kelimelerin sözlü tekrarından ibaret değildir. Okuma, karmaşık zihni süreçleri içerir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucu okuduklarına anlam atfetmeli, daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli, muhakeme etmeli ve değerlendirme yapmalıdır. “Okuma”nın en önemli özelliği, okunan parçanın anlaşılması ve değerlendirilmesidir (Ergenç, 1984, s.242).

Okuma bilmek, bir muharririn düşüncelerine ve hislerine nüfuz etmek, onları münakaşaya, tenkide, onlar hakkında hüküm vermeye kadir olmak demektir. (Bernad, 1938, s.87).

Okuma: görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir (Coşkun, 2002-a, s.41-51).

Okumayla ilgili daha pek çok tanım buraya taşınabilir. Yapılan bütün tanımların ortak noktası, okumanın zihinsel bir işlem olduğuna ilişkindir. Verimli okuma, anlama ile sonuçlanan okumadır. Anlamının ölçüsü ise verilmek istenen mesajın tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır.

Okumak, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir. Özgür düşünceye sahip olan, olaylara eleştiri getirebilen ve eleştirmekle beraber yapıcı bir zihniyete sahip olan bir toplum oluşturulmak isteniyorsa o topluma mutlaka okuma bilincinin kazandırılması gerekir. Toplumun gelişmelere ve değişmelere kolaylıkla uyum sağlaması için böyle bir bilincin aşılması zaruridir.

Okuma alışkanlığını, bireyin bir ihtiyaç olarak gördüğü okuma eylemini yaşam boyu düzenli bir şekilde sürdürmesidir, şeklinde tanımlayabiliriz. Toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren unsurlardan birisi olarak görülen okuma alışkanlığının hem bireyin hem de toplumun yaşamında büyük bir önemi vardır.

Okuma edimi, baştan sona, önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, bugünü, geleceği arasında bir etkileşmedir (Göktürk, 1997, s.132). Buna göre, gerek bugünün ve gerekse geleceğin becerilerinin kazanılması okuma ile mümkündür.

Okuma yalnızca, yazılı sözcüğün ya da dilin kodunu çözmeyi içermez; o daha çok dünyaya ilişkin bilginin önünde gider ve onunla iç içe geçmiştir (Freide ve Macedo, 1998, s.72).

Alpay'a (1991, s.120) göre ise okuma, insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır.

Okuma çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Her şeyden önce sembollerin tanındığı bir algılama sürecidir. Bunları zihinsel kavramlara dönüştürme daha sonra ortaya çıkar (Bamberger, 1990, s.10).

Zihinsel kavramlara dönüştürülen sembollerin içerdiği anlamlar ve mesajlar ise bireyin zihninde "düşünme" olayını başlatır. Böylelikle okuma eylemi ile gerçekleştirilen görsel imgelerin algılanarak zihinde canlandırılması ve buna bağlı olarak da düşünme sürecinin başlaması, bu düşünme ile ya okunan eserden etkilenme, davranışlarda değişme ve gelişme gösterme ya da okunan metni eleştirerek beğenilmeyen noktaların açıklanması yoluna gidilir (Gürcan, 1999, s.17).

Gözün, yazılı materyali görmesinden zihnin okunanı anlamasına kadar geçen sürece, kavrama süreci diyoruz. Bu süreç içerisinde bizim ihtiyarımız dışında bazı evreler yaşanıyor. Kayalan (2002, s.20-21) bu süreci şu evreler hâlinde incelemiştir:

1-Tanıma: *Okuyucu, ilk olarak bazı bilgileri alfabeyi tanıyarak başlar. Bu ise okumanın hemen hemen fiziksel yanını oluşturmaktadır.*

2-Sindirme: Fiziksel olarak ışık ışınları sözcüklerin üzerine düştüğünde, göz bu birimleri alır, optik sinirler aracılığı ile beyne ulaştırır.

3-Geçişli bütünleştirme: Sözcükler arasındaki ilgiyi kavrayıp bir bütün elde ederek anlam oluşturur.

4-Saklama ve koruma: Temel bilginin depolanmasıdır. Depolama ise başlı başına bir sorundur. Genel olarak pek çok okuyucu sınav ya da başka nedenlerden dolayı, bilgileri kısa süre içinde depolarlar. Ama depolama yeterli değildir. Kalıcı olması için sağlamlaştırılması gerekir. Bunun için kısa aralıklarla yinelenmelidir.

5-Anımsama: Öğrenilen bir bilgiyi depolandığı yerden (bellek) bulup çıkarmak ve gerektiği yerde kullanmaktır.

6-İletişim: Öğrenilen bilginin tümünün ya da gerekli bölümünün alış-veriş yaparak kullanılmasıdır.

Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir:

- ❖ Okuma anlam kurma sürecidir.
- ❖ Okuma akıcı olmalıdır.
- ❖ Okuma stratejik olmalıdır.
- ❖ Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- ❖ Okuma hayat boyu devam etmelidir (Akt: Akyol, 2005, s.4).

Temel okuryazarlıktan sonra gelen aşama olarak kabul ettiğimiz "okuma alışkanlığı" bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir.

Alışkanlık, çok tekrar neticesinde insanda oluşan, bırakılması zor davranışlardır. Bir şeyin çok tekrarı, insanda, eski tabirle meleke yani alışkanlık hâline gelir. Alışkanlık veya melekeler, zamanla otomatik tekrarlar hâlini alır. Buna rağmen alışkanlıklar kolay kazanılmıyor.

Bireylerin yaşamlarında bir alışkanlığı kazanabilmesi için birtakım aşamalardan geçmesi gerekmektedir.

Bunlar kısaca:

- ❖ *Farkında olma,*
- ❖ *İlgi*
- ❖ *Evrin*
- ❖ *Deneme*
- ❖ *Benimseme olarak sıralanmaktadır.*

Okuma alışkanlığının kazanılması için, kişinin bu alışkanlığa ilişkin olarak yukarıdaki aşamaları gerçekleştirmesi gerekmektedir. Benimseme bu aşamalar içinde alışkanlığa giden yolda son aşama, fakat alışkanlığın sürdürülmesi için ise ilk koşul olmaktadır (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990, s.23).

Yukarıda sözü edilen aşamalarla birlikte düşünüldüğünde birey öncelikle okuma eyleminin önemini fark edecek; bu farkında oluşu ilgiye dönüştürecek; ilgiye dönüşen bu olguyu incelemeye başlayacak; okuma eylemini gerçekleştirecek ve bu eylemi benimseyerek kolaylıkla ve istekle yineler hâle gelecek; sonuçta okumayı yaşam biçiminin değişmez şartı durumuna getirecektir.

Okuma alışkanlığı, çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir (Gürcan, 1999, s.37).

Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine

bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır. Kısaca okuma, "bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993, s.5).

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Okuma yeteneği arttıkça, okuyucunun kendine olan saygısı da artmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, eğitimin her kademesinde önemli bir hedef olarak düşünülmüştür.

Okuma alışkanlığıyla ilgili problemler, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde çözümlenmesi gereken bir sorundur. Aksi hâlde pek çok sorunu beraberinde getirecektir.

Okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle, hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir tecrübedir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin oluşmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir.

Okuma etkinliği, gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. Çocukların okuma yazmayı öğretim yoluyla öğrenmeleri gibi, okuma-yazma bilen gençler ve yetişkinler de bu becerilerini yine eğitim yoluyla geliştirebilirler.

1.1.4. Okuma Alışkanlığının Kazandırılması

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemi; kütüphane, aile, okul ve çevre kurumu; birey olarak da ebeveyn ve öğretmenler etkili olmaktadır. Okuma alışkanlığının yaşam boyu sürmesi, bu alışkanlığın yaşamın her döneminde kazanılıp geliştirilebileceği anlamına gelmektedir. Toplumsal, ekonomik, kültürel, ruhsal vb. gibi birçok boyuta sahip olan

okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem, hiç şüphe yok ki çocukluk ve gençlik dönemidir. Kişilik oluşumunun ve yaşama ilişkin ilk deneyimlerin yaşanmaya başlandığı, algılama ve etkilenmenin en yoğun olduğu çocukluk dönemi ile bedensel ve ruhsal gelişmenin hızlandığı ve yaşama hazırlık diye nitelenen gençlik dönemi, okuma alışkanlığının edinilmesi yönünden birbirinin devamı olan iki evredir. Bamberger'in (1990, s.9) de dediği gibi eğer okuma alışkanlığı aşılacak isteniyorsa, değişik gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve ilgilerinin ötesine geçilmeli ve çocuk, okuma materyallerini değişen entelektüel ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uydurmak üzere, güdülendirilmelidir. Okuma, değişen eğilimler yerine sürekli etkenler tarafından belirlenen bir alışkanlık hâline gelmelidir.

Okuma alışkanlığının kazanılmasında başta aile olmak üzere öğretmenin, okulun ve kütüphanelerin rolü vardır.

1.1.4.1. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Ailenin Rolü

Bütün alışkanlıkların temeli aile ortamında atılır. Çocuk pek çok şeyi anne ve babasından görerek yapar. Benzer alışkanlıklarda olduğu gibi okuma alışkanlığı da öncelikle ailede kazanılır.

Çocuğun büyüdüğü aile ortamı, kitap okumayı etkileyen, dolayısıyla okuma alışkanlığının kazanılmasında rol oynayan faktörlerin başındadır.

Çocuğun ya da gencin okuma alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir deyişle, okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle ebeveynin, çocuğu resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeleri, ona yüksek sesle öykü okumaları, bu alışkanlığı kazandırmada önemli uygulamalar olacaktır (Yılmaz, 1990, s.33-34).

Okul öncesi dönemde, kitap okuma alışkanlığını kazanması için çocuğa rehberlik eden ebeveynler, çocuk okula başladıktan sonra da bu görevi öğretmeniyle birlikte yapmaya devam etmelidir.

Dökmen (1994, s.20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde değerlendirir ve “eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam da ailedir.” der.

Çocuk doğduğu andan itibaren kendisini bir sosyal çevrede bulur. Doğduğu toplumun değer yargılarını, alışkanlıklarını, örf ve âdetlerini önce ailede kazanır. Aileden edindiği alışkanlıklardan biri de kitap okuma alışkanlığıdır. Kitaba verilen değeri de yine ailesinde öğrenir. Türkiye’de genel olarak yetişkin nüfusun eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı çocuklar okumaya yönlendirilmemekte ve okuma bilinci kazandırılmamaktadır.

Ebeveynlere, çocuklarına okuma alışkanlığını kazandırmaları için birtakım sorumluluklar düşmektedir.

Ebeveynler, çocuklarına “Haydi! Oturup kitap okuyun!” gibi bir yaklaşım içinde olmamalıdır. Onlara hikâyeler anlatmalı ve onların yanında yüksek sesle kitap okumalıdır. Çocuklarının okuma etkinliklerine katılmalı, okuduklarını onlara anlattırmalıdır. Onlarla birlikte okuma saatleri düzenlemelidirler. Okudukları veya okuttukları kitaplar çocukların seviyelerine uygun olmalıdır. Yaptıkları okuma eylemlerinin bıktırıcı olmamasına özen göstermelidirler.

Okuma şevk ve isteği büyük ölçüde çocuğun evindeki kitap ve dil atmosferiyle belirlenir.

Townsend'a (2002, s.102-103) göre, *ailenin çocukla okumak için kullanabileceği en iyi yollardan bir tanesi NIM yöntemidir. Bu*

yöntem, akıcı bir okuma modeliyle aynı zamanda, çocuğun sözcükleri doğru okuduğunu kontrol edebilen bir yoldur.

NIM, tehdit etmeden ve destekleyici bir okumayı geliştirme yoludur. Bu yönteme göre;

1- Okumaya kolay bir kitapla başlanmalıdır. Daha sonra, yavaş yavaş zor kitaplara geçilmelidir.

2- Çocuğun, okuyucuyu kolaylıkla duyabilmesi için, biraz arkasında durulmalıdır.

3- Çocukla beraber yüksek sesle okunmalıdır. Okuyucu daha yüksek sesle ve daha hızlı okuyarak ona kılavuzluk yapmalıdır. Bazen çocuğun kılavuzluk yapmasına izin verilmelidir.

4- Okumaya başlanıldığında, birinci ya da ilk iki cümle birkaç kere okunmalı, böylece okuma hızı belirlenmelidir.

5- Sözcükleri takip etmek üzere bir çubuk ya da parmak kullanılmalıdır. Amaç öncelikle çocuğun sözcükleri takip etmesini sağlamaktır.

6- Bir satırın sonundan diğerinin başına giderken daha hızlı hareket edilmelidir.

Çocuğun kitaplara duyduğu ilgi okul öncesi dönemde dil ağırlıklı etkinliklerin çeşitliliğince ve zenginleştirilmiş deneyimlerle, yaşamın ilk yıllarında başlar. Ona okunan öyküler, söylenen şarkılar, mırıldanılan çocuk şiirleri/melodilerinin tümü çocuğun konuşma ve yazma diline duyduğu ilginin gelişmesine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler de ileriki okuma becerisinin temellerini oluşturur (Yavuzer, 2001, s.45).

1.1.4.2. Okuma Alışkanlığı Kazandırılmasında Okul ve Öğretmenin Rolü

Aileden sonra, okuma alışkanlığının kazanıldığı ikinci ortam, okul ortamıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında okula ve özellikle de öğretmene büyük iş

düşüyor. Çocuğun, ebeveyninden sonra örnek aldığı kişi hiç şüphe yok ki öğretmenidir. Kitap okuyan ve okumaya teşvik eden öğretmenlerin, çocuğu okumaya yönlendirmede başarılı olacağı muhakkaktır.

Günümüzde öğretmen, sadece bilgi veren, ders verip onu değerlendiren pasif bir birey olmaktan çıkmıştır. Modern eğitim anlayışının öğretmeni, çocuğun toplum içinde özgürce gelişebilmesi için onun duyan, düşünen ve uygulayan bir insan olması yolunda çeşitli deneyimleri kazanmasıyla yakından ilgilenir. Öğretmen, çocuğun öğrenme, araştırma ve incelemesine rehberlik eden bir birey olmalıdır.

Doğal olarak, öğretmenin kişiliği, özellikle de okuma alışkanlığı, çocukların okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını geliştirmede son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin eğitimi de kesin olarak öğrencilere olan etkisine katkıda bulunabilir (Bamberger, 1990, s.48).

Öğretmen, sadece derslere giren ve bilgi aktaran, bunun dışında herhangi bir etkinliği olmayan bir birey olmaktan çıkmıştır veya böyle bir birey değildir. Öğrenciyi yönlendiren, özgürce düşünmesini sağlayan, kendi kendine öğrenen ve öğrendiklerini uygulayan birer fert olmaları yolunda örnek bir kişiliğe sahiptir.

Okuma alışkanlığı okullarda kazandırılan bir beceridir. Örgün eğitim sistemi dediğimiz okullarda bu beceriyi kazandıramazsak daha ileriki yaşlarda kazandırmamız oldukça zorlaşır. Okuma alışkanlığını kazanan öğrenciler kendi kendine öğrenmeyi de kazanmış olacaktır. Kendi kendine öğrenmeyi öğrenen öğrenciler öğrenmek için sadece ders kitaplarıyla yetinmezler. Daha farklı kaynaklara kendiliğinden ulaşma gayretinde bulunacaklar.

Şimdiye kadar benimsenen yegâne bilgi kaynağı öğretmenlerin anlattıkları ve ders kitaplarıyla sınırlı kalmıştır.

Öğretmen, çocuğun araştırmalarına ve kendi kendine öğrenmelerine rehberlik etmelidir.

Öğretmenin sınıf ve okul kütüphanelerini esaslı bir şekilde incelemesi, hangi kitapların hangi seviyedeki öğrencilere, hangi

açılardan uygun olduğunu, hangi kitaplardan hangi derslerde yararlanılabileceğini tespit etmesi, bunların yanında yeni yayınları izleyip yeni kitaplar önermesi gerekir (İpşiroğlu, 1997, s.66).

Eğitim süreci, bireye okuma alışkanlığının kazandırılması için en önemli süreçtir. Okuma alışkanlığına sahip bireylerin büyük çoğunluğu, bu alışkanlığı eğitim sürecinde kazanmış ve geliştirmiştir. Okuma alışkanlığı yüksek düzeyde olan bireyler eğitim düzeyi yüksek olan bireylerdir. Sözü edilen eğitim sürecinin en önemli aktörü, hiç şüphe yok ki öğretmenlerdir.

Öğretmenin telkinleri ile öğrenci, okuma alışkanlığını ve bu alışkanlığı kazanma yollarını öğrenme bilincini kazanır.

1.1.4.3. Okuma Alışkanlığının Kazandırılmasında Kitap ve Kütüphanenin Rolü

Kütüphaneler, öğrencilerin eğitim ve öğretime intibaklarını kolaylaştıran mekânlardır. Kütüphanelerde, ders dışındaki zamanlarını değerlendiren öğrenciler aynı zamanda çeşitli bilgiler edinme, ödevlerini yapma ve kitap okuma alışkanlığını geliştirme gibi çok önemli fonksiyonları icra ederler.

Okumaya alıştırmamanın amacı çocukta okuma istek ve zevkini uyandırmak, çocuğa kitap seçebilmeyi öğretmek, bilgi alabilmek veya sadece zevki için kitap okuma alışkanlığını kazandırmaktır. Kütüphaneye ilk defa ayak bastıkları zaman çocukların her birinin okumaya karşı gösterdikleri zevk ve kabiliyet aynı değildir ve gelişme tempoları da birbirinin aynı olmaz. Önemli olan çocuğun bu alanda göstereceği gelişmeyi yönetebilmektir. Kendi kendine çalışmak, pratik yapmak en iyi öğretim usulü olduğuna göre çocuğu ilk günlerden itibaren araştırmaya, kitapları karıştırmaya, kitapları birbiriyle mukayese etmeye bırakmalıdır. Böylece çocuk kitap karıştırma, kitap kullanma alışkanlığı kazanacaktır (Yazıcı, 1970, s.56).

Dolayısıyla kütüphaneler, özellikle de okul kütüphaneleri okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli bir yere sahiptir. Sınıf kitaplıkları, öğrencilerin ihtiyacını karşılamakta yetersiz olduğu için her okulda mutlaka bir kütüphaneye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi için yeterince gayret sarf edilmiyor. Çoğu zaman da imkânsızlıklardan dolayı bu eksiklik giderilmiyor.

Sınıf kitaplığı, öğretimi tamamlamak bakımından çok önemli bir yere sahiptir. Bu kitaplıklar, çocuğun okuma zevkine hitap ediyor; çocukta okumaya karşı ilgi ve alaka uyandırıyor. Öğrenciye -varsa- okul kütüphanesinin yolunu açıyor.

Sınıf kitaplıklarından iyi bir verim alabilmek için bu kitaplıklarda başvuru kitapları ve romanlar dışında, öğrencilerin kitap okuma zevkini geliştirecek başka eserler de bulundurmak gerekir. Bu durumda öğrenciler mecbur oldukları için değil, ilgi duydukları için okumuş olacaklar.

Okul kütüphanelerinde, öğrencilere sunulan kitaplarda dikkatli olmak gerekir. Öğrencilerin derslerini destekleyici kitapların dışındaki kitaplar, öğrencilerin merakları doğrultusunda çok çeşitli ve okuma seviyesine uygun kitaplar olmalıdır. Öğrenciler sürekli aynı kitaplarla karşılaşmamalı, çok çeşitli kitap ve dergilerle okumaya karşı ilgileri canlı tutulmalıdır.

Güngördü'ye (2006, s.53) göre de *sınıf kitaplığı uygulaması, korunup geliştirilmesi gereken bir düzendir. Okuma alışkanlığının kazandırılması, öğrencinin nitelikli okuma malzemesine kolaylıkla, doğrudan ulaşabilmesine bağlıdır. Genel olarak yayınlara ulaşmakta zorluk çeken çocukların güç okudukları açıktır. Sınıf kitaplığı, çocukların kitaplyakından tanışıp kaynaşmalarına fırsat vermesiyle önem kazanır.*

Kitap, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarandır. Gelişim süreci içinde çocuk, kendine özgü bir kişiliğe sahip olan bir bireydir. Çocuğun yetişkinden farklı oluşu, sadece bir basamak farkından değil, aynı zamanda bir nitelik ve

zihniyet farkından kaynaklanır. Çocuk, "eksik bir yetişkin" değil, fakat kelimenin tam anlamıyla zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, bir kişidir (Yavuzer, 2005, s.186).

Bu nedenle sınıf kitaplıklarında, çocuğun kişiliğinin, içinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişiminin çeşitli evrelerini göz önünde bulunduran kitaplara yer verilmelidir.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamalarının en önemli nedenlerinden biri de çocuğun nitelikli kitaplarla tanışamamasıdır (Güngördü, 2006, s.53). Bu nedenle öğretmenin sınıf kitaplığını hazırlarken kitapların niteliğine dikkat etmesi gerekmektedir.

Yörükoğlu'na (2000, s.94) göre *iyi çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler şunlardır:*

- a) Çocuk kitapları, çocuğun gelişme düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramları açık olmalıdır.*
- b) Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.*
- c) Konunun işlenişi bilim verilerine ve insanlık değerlerine uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanıtmalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır.*
- d) Denemeci, araştırmacı, eleştirci, kısacası özgür düşünceli insan yetiştirme amacı göz önüne alınarak yazılmalıdır.*
- e) Çocuğun kendisini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.*

Okuma alışkanlığının geliştirilmesi ve desteklenmesi için kütüphane hizmetlerinin yaygınlaştırılması zorunludur. Ayrıca kütüphane hizmetleri çocukları kütüphanelere çekecek nitelikte olmalıdır. Bunun için de sanatsal aktiviteler (kukla, öykü anlatma, tartışma, video gösterisi vs.) içeren kütüphane programları

geliştirilebilir. Kütüphanelerin millî birliği artırmaya katkısı olduğu düşünüldüğünde, kütüphanelere harcanacak paraların esirgenmemesi gerekmektedir.

1.1.5. Okuma Becerisinin Geliştirilmesi

Okuma becerisinin temeli ailede atılır. Bu beceri, daha sonra okulda çeşitli etkinliklerle geliştirilir. Şunu da hemen belirtmek gerekir ki okuma becerisinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi, sadece okulda yapılan etkinliklerle de sağlanamaz.

Bunun sağlanması için öğrencinin okumaya ihtiyaç duyması, okumayı zorunlu bir ihtiyaç gibi görmesi, okuma tutkusunun öğrencinin kendisinde bulunması gerekir. Yeme-içmeye ihtiyaç duyduğu gibi kitaba ihtiyaç duyması şarttır.

Anılan'a (1998, s.22) göre *okulda, okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere, yaş ve gelişim düzeylerine uygun eserlerin önerilmesi; bu tür eserlerden kısa bölümlerin sınıfta okutulması; okunan eseri sınıfta anlattırma; kitap ve okuma kolu kurularak öğrencileri bu etkinliklere katılmaya yöneltme; sınıfa güncel konularla ilgili okuma parçaları getirerek, bunların okunmasını sağlama gibi etkinliklerde bulunulması gerekir.*

İnsan, sosyalleşmeyi sağlayan bilgi ve becerilerin büyük bir bölümünü okuyarak kazanmaktadır. Okuma, bireye sadece öğretim için bazı imkânlar sağlayan bir olgu değil; onu yaşam koşullarına hazırlayan ve içinde yaşadığı dünya ile bağlar kurmasını sağlayan bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Okuma becerisinin geliştirilmesi kişinin, içinde yaşadığı dünyayı daha iyi algılamasını sağlayacaktır. Bu sebeple okulda yapılan okuma becerilerini geliştirme etkinliklerine katılmak faydalı olacaktır.

Okuma becerisi, öğretim çalışmaları bakımından da önemlidir. İlk sınıflarda iyi okuyamayan öğrencinin anlama yeteneği gelişmeyeceği için daha sonraki sınıflarda kitaplardan gereği gibi yararlanamaz. Kitaplardan gereği gibi

yararlanamayan öğrenciler, bütün öğrenim hayatları boyunca pek başarılı olamazlar. Zaten böyle bir öğrencinin öğrenim hayatının olmasına da pek imkân yoktur.

Geleneksel okumanın, ilkokulda bitirildiği, bir başka deyişle ilkokulda verilen temel okuma öğretiminin ilköğretim ve lise düzeyinde istenen seviyede ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle var olan okuma becerileri ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde okuma yüklerine yardımcı olamamaktadır (Akçamete, 1990, s.738).

İlkokul yıllarında kazandırılan temel okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi ve geliştirilmesi için eleştirel bir yöntemin kazandırılması gerekir.

Okuma becerisini geliştirme çalışmaları yapılırken öncelikle, okuyucunun okuma düzeyinin saptanması, yani okuduğunu anlamanın seviyesinin belirlenmesi gerekir. Daha sonra, okuyucunun okuma becerisini geliştirmede başvurulacak etkinliklerin uygulanmasına başlanmalıdır.

1.1.6. Okumanın Toplumdaki ve Yaşantımızdaki Yeri ve Önemi

Gelişmiş ülkelerin karşılaştıkları okuma alışkanlığı sorununu, ciddi ve hızlı bir biçimde ele alarak çözümlemiş olmaları okumanın özellikle toplumsal önemini ortaya koymaktadır.

Okuma alışkanlığı, gerek bireysel ve gerekse toplumsal düzeyde mutlaka kazandırılmalıdır. Aksi takdirde, birçok soruna kaynaklık edecektir. Ayrıca okuma ile ekonomik gelişme arasındaki çeşitli paralelliklerin varlığı da bu becerinin hem bireysel hem de toplumsal açıdan çok önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Ekonomik gelişme için bir ülke nüfusunun en az % 40'ının okuryazar olması gerektiği hesaplanmaktadır. Eğitim, ekonomideki verimliliği %44; Okuma alışkanlığı ise eğitimdeki verimliliği %30 oranında artırmaktadır (Bamberger, 1990, s.4). Kısaca okuma, eğitim aracılığıyla ekonomide verimliliğe ve sonuçta kalkınmaya katkıda bulunur.

Dilin bir iletişim aracı olduğunu hepimiz kabul ediyoruz. İletişim ise verici ile alıcı arasındaki anlaşmayı sağlayan bir süreçtir. Okumayı, yazar ile okuyucu arasındaki iletişimi sağlayan bir araç olarak kabul edersek, okuma, iletişim ihtiyacını gidermenin bir yolu olarak karşımıza çıkar. İnsan öncelikle çevresi ile iletişim kurma ihtiyacını hisseder. İnsanlar, bu ihtiyacı hissettikleri nispette okumaya ihtiyaç duyuyorlar. Aksi hâlde iletişim ihtiyacı, sözlü olarak gerçekleştirilmiş olur. Böyle bir çevrede birey okumaya gerek duymayacaktır.

Okuma alışkanlığı; okuyucunun, ihtiyaç duyması sonucu, okuma eylemini sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmesidir. Okuma alışkanlığı, toplumların gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesidir. Okuma alışkanlığının, eleştiren ve peşin kabullerden arınmış bir kişiliğin oluşmasında büyük bir payı vardır. Okuma, insanlara eleştirmeyi ve sorgulamayı öğretir. Eleştiremeyen ve sorgulamayan bir toplum vatandaşlık görevini de sağlıklı bir biçimde yerine getiremez. Bu cümleden yola çıkarak diyebiliriz ki okuma alışkanlığı nispetinde insanlar vatandaş olabilirler.

Okuma toplumsal yaşamın gereklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu çağımızda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Kişinin bireyselleşmesi ve içinde yer aldığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, en başta okuma gücü kazanmasına bağlıdır. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de temel aracıdır. Kısaca okuma, "bireysel anlamda gelişmiş bir kişiliğin, toplumsal anlamda da verimli bir ekonomi, demokratik bir yaşam ve sağlıklı bir toplumun en önemli şartlarından biridir (Devrimci, 1993, s.5).

Okuma, yaşamı zenginleştiren, insanın bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir. Townsend'a (2002, s.8) göre okuma yeteneği arttıkça, öz saygı da artmaktadır.

Okumanın öneminin farkında olan ülkelerde, belirlenmiş günlük ihtiyaçlar listesinde kitap okuma 18. sıradayken ülkemizde, 2003 yılında Kültür Bakanına

sunulan bir rapora göre, 235. sıradadır (Şirin ve Soylu, 2003, s.18). Okumanın bir anlamda toplumsal bir güç niteliği taşıdığı düşünüldüğünde, saptanan bu oran ülkemizin toplumsal gücünü ortaya koymaktadır.

Okuma alışkanlığı fazla gelişmemiş toplumlarda, toplumun kültürel yapısında kısırdöngülerin oluşacağı söylenebilir. Örneğin, yere tükürmek ya da çevreyi kirletmek olgusu bir toplumun kültüründe hoş karşılanıyorsa, fakat toplum genel olarak bundan rahatsız oluyorsa, toplumun bilinçlendirilmesi ve çevre bilinci kazanmasında okuma olgusunun çok önemli işlevleri olacağı kuşkusuzdur. Toplumun kültürel yapısında hoş olmayan, ama müsamaha gösterilen olguların yıkılarak, toplum yaşamına daha uygun bir modelin gelmesi sağlanabilir (Gürcan, 1999, s.84).

Okuma, sadece bilgi edinme işi değildir. İnsanı bütünüyle, hem kişisel hem de toplumsal yönden etkileyen bir deneydir. Bedensel ve ruhsal gelişimin sağlıklı olmasında, düşünme ve duyarlılığın gelişmesinde, kişiliğin ve insanlığın kurulmasında en önemli etken etkili okuma becerisi edinmektir. Etkili ve hızlı okuma becerisi kazanma, okulda ve okul sonrasında başarının ilk koşuludur.

1.1.7. Okumanın Hızını ve Verimliliğini Artırma

Günümüzde, insanlar okumak için zamanla yarışıyorlar. Az zamanda çok daha fazla okumak zorunda hissediyorlar kendilerini. Sadece okumuş olmak için okuma yapılmadığını da biliyoruz. Okumanın amacı ve hedefi vardır. O da anlamaktır. Hedef, kısa bir zaman içerisinde çok şey okumak ve okuduğunu anlamaktır. Bu da okuma hızının artırılması yanı sıra anlama kabiliyetinin de artırılmasını gerektirir.

Çağdaş yaşamda daha etkili ve daha bilgili olmamızı sağlayan okumamızı iyileştirmek için çabuk kavramak ile bellek arasında bağ kurmamız gerekmektedir. Yapılan incelemeler, genel olarak okumada, anlama ile hız arasında yakın bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır (Kee, 1956, s.43).

Okumada, anlamaya ilişkin ustalığın artması, hızlı okuma ile mümkün olur. Okuma hızını artırma çalışmalarına ancak temel okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırıldıktan sonra başlanmalıdır. Bu konuda yapılan çalışmalar, okuma hızı ile anlama arasındaki ilişkinin okuyucunun yaşına, ilgisine, okunan materyale, okuma tür ve amacına bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu etmenler aynı zamanda okuma becerisinin kazandırılmasında da etkili olmaktadır.

Okuma hızını ve anlamayı etkileyen en önemli etkenlerden biri, sözcüklerin kavranmasında karşılaşılan güçlüklerdir. Kelime hazinesindeki eksiklik, anlamayı ve okuma hızını azalttığı gibi, okumayı akıcı bir şekilde yapmasına da engel olur. Söz dağarcığımızı geliştirmek için çok okumak, yeni sözcükler öğrenmeye ilgi duymak ve öğrenilen sözcükleri kullanmak gerekir.

Stanovich ve arkadaşlarına (1988) göre; değişik yaş gruplarındaki çocuklar arasında; a) akıcı sözcük bilgisi, b) stratejik olan ve olmayan bellek, c) ifade edebilme, d) kafiye yapabilme, e) isim hatırlayabilme, f) hatırlama, g) sözcük tanıma, h) sözcük tanıma yapının kullanılması, ı) hatırlamada dilbilgisi kurallarına dayanma gibi yeteneklerde iyi okuyucularda yaşla birlikte bir artışın görüldüğü saptanmıştır. Bu artışın 5. ve 7. sınıflarda çok hızlandığı, kötü okuyucularda ise zaman geçse bile bu becerilerde yeterlik kazanmadığı ve kendiliğinden okumalarının düzelmediği görülmüştür (Akt: Akçamete, 1990, s.739).

Öte yandan, iyi okuyucuların, hangi teknikleri kullanarak iyi okuduklarının bilinmesine karşın, öğretmenlerinin bu teknikleri ne düzeyde bildikleri ve bunu zayıf öğrencilere etkin bir şekilde açıklayıp açıklamadıkları da bir sorundur.

Duffy ve arkadaşları (1986), öğretmenlerin hızlı okuma ve anlama teknikleri konusundaki yeterlilikleri üzerine yaptıkları

araştırmada, öğretmenlerin bu yeterliliğe sahip olmadıklarını ortaya koymuşlar. Ancak, öğretmenlere, bu teknikleri öğrencilere nasıl açıklayacaklarına ilişkin bir eğitim verilirse, öğretmenlerin, zayıf öğrencilerinin bu tekniklerin farkına varmasını sağlayabileceklerini ve dolayısıyla okumadaki başarılarını arttırabileceklerini belirtmişler. Bu çalışma, okuma becerisinin kazanılmasında öğretmenlerin de etkili olduğunu ve eğitilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Akt: Akçamete, 1990, s.740).

Hafner (1967), karşılaşılan okuma güçlüklerini şu şekilde sıralamış:

- 1. Genel olarak sözcük bilgisi eksikliği,*
- 2. Sözcükleri harf harf tanıma eksikliği,*
- 3. Sözcüklerin anlamındaki eksiklik,*
- 4. Sözcük tanıma ve yapısal ayırmada zayıflık,*
- 5. Zayıf okuyucu olmanın benlik algısı,*
- 6. Daha hızlı okumak için istek eksikliği,*
- 7. Edinilen bilgilerin hafızada kalmaması,*
- 8. Konsantre olma güçlüğü,*
- 9. Her sözcüğe eşit değer ve vurgu verme eğilimi,*
- 10. En iyi okuma için bir tek yol arama,*
- 11. Okumayı erteleme ve son ana sığdırmaya çalışma,*
- 12. Okumanın sinirlenme, yerinde duramama yorgunluk, bitkinlik gibi durumlara neden olması (Akt: Akçamete, 1990, s.740).*

Okuyucu, okuma hızını ve verimliliğini artırmak için göz eğitimini çok iyi yapması gerekir. Gözü verimli kullanmayınca okuma hızı ve verimliliği düşer. Okuyucunun, dış dünyayla ilgisini kesip tamamen okuduğuna yoğunlaşması gerekir.

Okunan metnin fizikî özellikleri de okuma hızını ve verimliliğini etkiler. Metin, gözü rahatsız etmeyecek şekilde hazırlanmalıdır.

Okuma hızını ve verimliliğini arttıran iki önemli unsur vardır. Bunlar:

1. Kişiyeye Ait Alışkanlıklar: Gözün görme alanı, satır üzerinde ilerlerken gözün geriye dönüş yapması, gözün satır üzerindeki duraklama süresi vs. gibi etkenlerdir.

2. Ulaşılan Okuma Aracının Niteliği: Punto büyüklüğü, satır uzunluğu, satır aralıkları gibi etkenlerdir.

1.1.8. Okumanın Diğer Öğrenme Biçimleriyle İlişkisi

Öğrenme, karmaşık bir iştir. Okumanın dışında da öğrenme yolları mevcuttur. Gezi ve gözlem yapmak, hayat tecrübesi, kendi iç dünyamızda gezinmeler, başkalarından işittiklerimiz vb. öğrenmenin değişik yollarıdır. Ancak bu öğrenme yollarıyla öğrendiğimiz bilgilerin çoğunu okuyarak da elde edebiliriz. Gezip göremediğimiz yerler hakkında yazılı kaynaklardan bilgi alabiliriz. Kurmaca metinler yoluyla başkalarının dünyasına ortak oluruz. Anılar yoluyla merak ettiğimiz ünlü kişilerin özel dünyalarını tanıma fırsatı bulabiliriz. Okumak aynı zamanda gördüklerimizi daha iyi anlama ve yorumlama imkânı da sağlar. Mesela yeteri kadar resim bilgisine sahip olmadan bir resmin ayrıntılarını fark etmemiz mümkün değildir (Aktaş ve Gündüz, 2001, s.47).

Anlayarak okuma, okulda genel başarının en önemli faktörüdür. İyi bir okuyucunun aynı zamanda diğer derslerde de iyi bir öğrenci olup olmadığı da merak konusu olmuştur. Yapılan deneysel araştırmalar, iyi bir okuyucunun aynı zamanda diğer derslerde de başarılı olduğunu göstermiştir.

Mesela, bir araştırmada iki dersten kalan öğrencilerin okumaları için verilen bir parçadan ortalama olarak 27 fikir ve bütün derslerden geçen çocukların ise aynı parçadan 43 fikir çıkarabildikleri görülmüştür. Bu gibi deliller bizi, okuduğunu iyi

anlayan öğrencilerin bütün derslerinde de süratle ilerleyeceklerini kabul etmeye sevk etmektedir (Pars, 1954, s.26).

1.1.9. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Çocukların sinir sisteminin ve kas sistemlerinin henüz yeteri kadar olgunlaşmadan önce öğretime başlandığında öğrenme güçlükleri ortaya çıkabilmektedir. Yapılan araştırmalarda ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bir kısmının okumaya hazır olmadıkları görülmüştür. İşitme, görme, algı ve motor yeteneklerinin okula başlamadan önce kontrol edilmesi karşılaşılabilecek problemleri önceden görme açısından önemlidir (Özdoğan, 1997, s.18-19).

Öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen birden fazla faktör mevcuttur. Bu faktörleri: “fiziksel faktörler”, “bilişsel faktörler”, “duygusal ve çevresel faktörler” ve “bilgi ve kelime eksikliği” olarak sıralayabiliriz.

1.1.9.1. Fiziksel Faktörler

Pek çok fiziksel engel okuma güçlüğüne sebep olabilir. Okumada etkili olan bu fiziksel faktörler: görsel bozukluklar, işitsel bozukluklar ve nörolojik bozukluklar olarak sıralanabilir.

a) Görsel Bozukluklar

Okuma hadisesinin gerçekleşebilmesi için okunacak bir materyal ile okuma işlevini yerine getirebilecek yetenekte bir göze sahip olmak gerekir. Yine okuma hadisesi sırasında göz, satırlar üzerinde ileri-geri hareket eder. Verimli bir okuma için hassas bir surette birbirine bağlı göz hareketlerine ihtiyaç vardır.

Okuma olayında birçok duyunun yanı sıra göz de önemli bir rol oynamaktadır. Hızlı okuma, okuduğunu anlama ve okuma düzeyi bir bakıma

gözün hareketlerine bağlıdır. Daha çabuk, daha iyi okumak için gözlerimizi ve beynimizi birlikte çalışmaya alıştırmamız gerekmektedir.

Okumada ilk faaliyet, yazı işaretlerinin kavranmasıdır. Göz, bir yazıyı okurken satır üzerinde kayarak ilerlemez; birbiri arkasına sıçramalar yaparak satırın belirli bir parçasını görür, her sıçramanın arkasında belirli bir duraklama yapar, sonra yeni bir vaziyet alarak satırın diğer bir parçasına geçer. Asıl okuma, bu sıçramalardan sonra gözün belli bir noktaya dikildiği duraklama sırasında olur. İyi bir okuyucuda, satırın bir sıçramada kavranan kısmı, zayıf okuyuculara nazaran daha uzun ve bunun için de duraklamalar daha azdır. Göz okunan kelimelere ne kadar alışık ise bir sıçramada kavradığı alan da o kadar geniş olur. Kelime klişelerine ve bunların muhtevalarına alışık olmadığı zaman göz, satır üzerinde ilerleme ritmini bozan birtakım gerileme hareketleri de yapar. Gerileme hareketleri, çabuk okumayı ve okunanı çabuk anlamayı güçleştirir. Sesli okumada satırın gözle kavranan parçası, seslendirilen kısımdan daha uzundur. Hatta başlangıçta böyle bir mesafe yoktur. Bütün bunlar, gözün okuma sırasında harfleri teker teker değil, kelimeleri genel şekilleriyle, hatta satırın büyükçe bir kısmını bir anda kavradığını ortaya koymaktadır.

Okuma olayında göze ait iki görme hadisesi vardır. Bunlardan birincisi “asıl görme” alanıdır. Her okuyucu asıl görme alanını çeşitli genişlikte kullanır. Yavaş okuyan bir okuyucunun asıl görme alanında bir iki harf varken iyi bir okuyucunun asıl görme alanında en az iki üç kelime bulunur. İkincisi “fark etme” alanlarıdır. Bu fark etme alanları okunan cümlelerin sağında, solunda ya da alt ve üstünde bulunur. Yavaş okuyucu okuma esnasında fark etme alanlarını kullanamaz. Gözün görme alanının genişletilmesi fark etme alanlarını kullanmaya yardımcı olur.

Gözün kelimeyi gördüğü an ile onun sesli okunması arasındaki süreye göz-ses genişliği denir. Göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Göz-ses genişliği fazla ise okuma-anlama güçleşmektedir. Bu nedenle göz-ses genişliğini azaltacak

çalışmalara ağırlık verilmeli ve gözle okumaya (sessiz okumaya) özen gösterilmelidir (Güneş, 1997, s.55).

Okumada görme probleminin de önemli bir etkisi vardır.

Öğretmen sınıf içerisinde öğrencileri gözleyerek onların görme problemi yaşıyıp yaşamadığını tespit edebilir. Sınıf içerisinde öğrencinin sık sık gözleri kızarıyor, kaşınıyor ve çapaklanıyorsa bu durumdan okul idaresi ve öğrenci velisi haberdar edilmeli ve gereken tedbirler alınmalıdır (Akyol, 2003, s.26).

Ayrıca çocuklara resimleri gösterip, birbirine benzeyip benzemediklerini ayırt etmeleri sağlanabilir.

b) İşitsel Bozukluklar

Araştırmalar okula gelen birçok öğrencinin normal işitmesine rağmen, sesleri birbirinden ayırmada güçlük çektiklerini göstermektedir. Bu durumun birçok nedeni vardır. İşitme yetersizliği, seslerin analizini güçleştirmektedir. Araştırmalar, analiz için bütünlüğün kavranmasının esas olduğunu göstermektedir. Bütünlüğe, ancak çocuk okuyabildiği zaman ulaşabilir. Kelime ve ses örneklerinin, ses ve görme hafızası örneklerinin birbirine iyice bağlanması bu şekilde olur. Böylece dil ile anlamın birleştirilmesi doğru olarak yapılabilir. Bu alandaki herhangi bir eksiklik doğru okumayı engeller. Bu yüzden konuşulan sesleri ayırt etmeyen çocukları okumaya hazırlamak için sistemli alıştırmalara ihtiyaç vardır. İlk önce her sesin, ses olarak topluluğun önünde söylenmesi ve tekrarlanmasıdır. Sonra iki sesli heceleri, daha sonra sesli-sessiz birleşimleri başkalarının önünde söyleyip bunları parçalara ayırmaktır (Ferah, 2005, s.200).

Öğretmen, sınıf içersinde öğrencinin işitmeyeyle ilgili herhangi bir sorunu olup olmadığını, gözlemleri neticesinde tespit edebilir.

Öğrenci sınıfta söylenenleri sık sık tekrarlatıyor, boynunu ileri doğru uzatıp gözlerini iyice açarak ve kafasını öğretmenin hareketine göre sürekli çevirerek dersi takip etmeye çalışıyorsa işitme problemi olabilir (Akyol, 2003, s.26).

c) Nörolojik Bozukluklar

Merkezî sinir sisteminin geç olgunlaşmasının okuma güçlüğüne de beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Okuma sırasında beynin sol yarımküresi özel bir rol üstlenir. Bu yarımkürede yer alan iki alandan *broca* alanı konuşma; *wernicke* alanı ise anlama için önemlidir. *Wernicke* alanında oluşan bir hasar, dinleme ve okuduğunu anlama problemlerine yol açmaktadır. *Broca* alanında oluşan hasar ise hem sözlü okuma becerisine hem de anlama becerisine zarar vermektedir.

Aynı zamanda şiddetli bir hasar bütün konuşmayı engelleyebilir. Daha az şiddetli hasarlarda hasta büyük çaba sarf ederek konuşur ama telaffuzu bozuktur. Kelimelerdeki ses iniş çıkışlarını çarpıtır. Wernicke alanda incinme olduğunda bireyin konuşması hâlâ akıcıdır. Hatta temelde gramere uygundur ama kelimeleri yanlış kullanma eğilimi vardır ve konuşma her zaman anlamlı değildir (Morgan, 1999, s.187).

1.1.9.2. Bilişsel Faktörler

Okuma başarısı ile bilişsel gelişim arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda okuma ve bilişsel gelişim arasında kayda değer bir ilişki bulunmuştur.

Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki iki şekilde ele alınabilir: birincisi okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği; ikincisi ise okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemli bir güç olmasıdır.

Amerika'nın Pennsylvania Üniversitesi'ndeki doktorlar, okuma güçlüğü çeken çocuklar üzerinde bir araştırma yapmışlar. Bu tür bir rahatsızlığı olan çocukların, harfleri kullanarak kelime ve cümle üretmekte zorlandıklarını belirtmişler. Okuma ve yazma sırasında ortaya çıkan bu sorunu çözmek için üç Amerikalı psikolog, yaptıkları deneyler sonucunda, hasta çocuklara hatasız olarak bir cümleyi okutmayı başarmışlar. Yapılan deneyler sonucunda, okuma güçlüğü çeken çocukların normal harfler yerine, Çin alfabesindeki resme benzer harflere daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır. Çocukların, Çin harfleri ile yazılmış bir cümleyi, beş ile on dakikalık bir çalışmadan sonra okumalarının yanı sıra dört saatlik bir çaba ile uzunca bir hikâyeyi anlar hâle geldiği görülmüştür. Oysa aynı çocuklar, Latin alfabesiyle yazılmış olan hikâyeyi günlerce okumaya ve anlamaya çalışmalarına rağmen başarılı olamamışlar. Okuma güçlüğü çeken çocuklara okumayı harfler yerine resme benzeyen hecelerle öğretmek gerekir. Çünkü böylesi çocukların "ana beyin ağı modelleri", harflerden oluşan ve onların birleşmeleri ile kelimelerin, cümlelerin meydana getirildiği bir modelle uyuşmamaktadır. Böyle bir model, onlara soyut ve anlamsız gelmektedir (Vesten, 1997, s.157-58).

1.1.9.3. Duygusal ve Çevresel Faktörler

Okuma güçlüğüne neden olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çevre koşulları çocuğun okumaya istek duymasında önemli bir etkindir.

Okuma güçlüğü olan çocuklar üzerinde yapılan incelemelerde, onların beyin ve sinir sisteminde özel kusurların olduğu saptanmış ise de okuma güçlüğü'nün birçok çocukta duygusal tıkanmalara, olumsuz tutumlara, depresyona ve daha başka psikolojik faktörlere bağlı olduğu görülmektedir (Özdoğan, 1997, s.19).

Duygusal açıdan gelişimini henüz tamamlayamayan çocukların okuma güçlüğü çektikleri görülmektedir. Okula hazır olmadığı hâlde küçük yaşlarda zorla okula gönderilmesi, çocukta okumaya karşı bir bıkkınlığa ve isteksizliğe sebep olacaktır. Eğer çocuk okulöncesi eğitim görmemişse ve evden de ayrılmak istemiyorsa, okula uyum sağlamak ve öğrenmeye hazır hâle gelmekte zorlanacaktır. Bu durum çocukların okuma başarılarını engellemektedir.

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi için yapılacak ilk iş, çocuktaki kusurların nedenlerini belirlemeye çalışmaktır. İkinci olarak çocuğun en az gelişmiş olan yeteneklerini saptamaktır. Ancak, bu iki işi yerine getirdikten sonra çocukların sorunlarını gidermek için kullanılacak bir yöntem veya program seçilebilir. Seçilen yöntem de çocuğun seviyesine göre ayarlanmalıdır. Hazırlanan program uygulanmaya başlanmadan önce çocuğun durumu hakkında çocuk ve ailesi ile görüşülmeli, onların güveni kazanılmalıdır (Razon, 1982, s.24-25).

Çocuğun yaşadığı duygusal sorunları isteksizlik, ilgisizlik, ağlama, aşırı saldırganlık veya hareketsizlik, kardeşleri, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim kuramama, kendi hayal dünyasında kapalı kalma vb. şeklinde sıralayabiliriz.

Çocuğun öğrenemediği için mi duygusal sorunlar yaşadığı yoksa duygusal sorunlar yaşadığı için mi öğrenmeye karşı ilgisiz olduğu henüz netlik kazanmamıştır.

Sosyal ve kültürel imkânların yetersizliği, ailenin ilgisizliği, aileye sözünü dinletememe, aile içindeki huzursuzluk ve kötü ders çalışma koşulları da okumadaki başarıyı olumsuz etkiler. Diğer taraftan, ailenin aşırı derecede koruyucu olması, baskı ve otoriter bir tavır sergilemesi gibi hatalı tutum ve davranışlar çocuğu ya vurdumduymaz ya da kendi başına karar veremez durumuna düşürür. Bu tür ilgisiz veya baskıcı eğitimden kaynaklanan olumsuzluklar çocuğun okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine engel olur.

Sosyal açıdan olgunlaşmamış çocuklarda okuma öğrenimine karşı olumsuz bir tavır, başaramama korkusu görülebilir. Ayni

zamanda, çocuğun okulda mutsuz olması, öğretmeni ve yaşlıları ile ilişki kuramaması veya bozuk ilişkiler geliştirmesi okula uyumunu ve okumayı öğrenmeye heves duymasını engelleyeceğinden çocuk okuma problemleri ile karşılaşacaktır (Razon, 1982, s.23).

Okumayı olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör ise farklı davranışlar geliştirip sergileyen sosyal gruplardan oluşan çevredir.

Bir gruba dâhil olan veya kendini bir gruba ait gören bir üye, grupla birlikte hareket etmek zorunda hisseder kendini. Kişi, içinde yaşadığı düzenin kurallarına uyum sağlar. Farkında olmadan içinde bulunduğu çevrenin motiflerini ve alışkanlıklarını içine sindirerek büyür.

Sosyal ve kültürel ortamlar, her türlü davranışında olduğu gibi kitap okuma alışkanlığında da belli davranış geliştirmeye yönlendirir. Okumanın değer gördüğü bir toplumda yaşayan birey için okuma vazgeçilmez bir tutumdur.

İçinde yaşanan akraba çevresi, arkadaş grubu ve aile, çocuğun sosyal çevresidir. Hatta bu çevreye yaşadığı şehri bile katabiliriz. Bu çevrede, okumanın ilgi görmesi bireyin okumaya karşı ilgisini artıracaktır. Aksi durumda okuma alışkanlığı edinemeyecektir.

Çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa erken yaşlarda sağlanan eğitimin niteliği, onun gelecekteki başarılarını büyük ölçüde belirlemektedir. Yapılan araştırmalar, ilk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin daha sonraki yıllarda öğrenme düzeyini sınırlandırdığını; zengin uyarıcı çevrenin ise, ana dilini kullanma yeterliliğini, sayısal, uzaysal yeteneklerini, başarıma güdüsünü, iyi çalışma alışkanlıklarını, dolayısıyla öğrenme düzeyini artırdığını göstermektedir (Bloom, 1976; Akt: Senemoğlu, 2001, s.25).

Coşkun (2002-c), lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin ve öğrencinin çalışma ortamına ilişkin bazı faktörlerin öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermiştir.

Öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânları, yaşadığı ortam ve sosyoekonomik düzey, onun hayatını doğrudan etkilemekte, eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir. Kimi araştırmalarda çevresel etmenlerin çocukların akademik benlik tasarımları üzerinde de olumlu bir etki yarattığı bilgisine yer verilmektedir. Şöyle ki; "çocuk büyüme süreci içerisinde ana dilindeki sözcükleri seslendirmeye başladığı andan itibaren yakın çevresindeki anne babasından başlayarak uzak çevreye doğru sorular yöneltilmektedir. Çocukta bu süreci başlatan pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin en başında ise 'merak güdüsü' gelmektedir. Çocukların merak ettiği hususlara çevreden olumlu yönde bir tepki geliştirilmediği takdirde zamanla, çocuklarda merak uyandıran özellikler ve öğrenme isteğinin sönükleştiği gözlenmiştir. İlerleyen dönemlerde ise bu durumun öz güven kaybına yol açarak onların akademik benlik tasarımları üzerinde olumsuz bir etkide bulunduğu bilinmektedir" (Ensar, 2003, s.267-268).

1.1.9.4. Bilgi ve Kelime Eksikliği

Öğrenciler, okudukları metnin konusu hakkında herhangi bir bilgiye önceden sahip değilse, okumada tereddütler yaşar. Çoğu zaman okuduklarından çıkardığı anlamdan emin olamaz. Öğrenciler okuma sırasında tanıyamadığı kelimeleri ya okumadan geçer ya da duraklar ve öğretmenin okumasını bekler. Dikkatlerini kelimeye yoğunlaştıran okuyucular metnin ana fikrinin farkında değildirler. Okuduğunu anlamadan ziyade, kelimeleri seslendirmeye çalışırlar.

Genellikle öğrencilerin kelimeyi tanıyamamalarının nedeni, öğrencilerin önceden kelimeyi iyice teşhis edememesi ve okuma sırasında cümlelerin gelişinden faydalanamamasıdır. Bu durumdaki öğrenciler kelimeleri yanlış okurlar. Yazılış ve

şekil bakımından birbirine benzeyen kelimeleri karıştırırlar; kelimeleri tersine çevirirler; çok ağır ve sıkılarak okurlar. Kelimeleri çabucak tanıyamayan öğrenciye yardım etmek için öğretmenin ilk önce çocuğun hangi kelimeleri tanımadığını bilmesi gerekir. Bunun için öğrenci okumaya başladığı zaman, öğrenciyle bire bir ilgilenilmelidir. Sonra güçlük çekilen kelimelere öğrencinin dikkati çekilmelidir. Bunun için şunlar yapılmalıdır:

a) Öğrencinin, güçlük çektiği kelimeyi iyice tanımasına yardımcı olmak, sesler ile kelimenin şeklinin bazı kısımlarının doğru olarak birleştirilmesine, hecelerin seslerinin çıkarılmasına önem vermek.

b) İçinde öğrencinin okumada zorlandığı kelimelerin sıkça geçtiği okuma parçalarının seçilerek öğrenciye okutturulması.

c) Öğrenciye, kelimeleri tanımada "sözün gelişi"nden faydalanmayı öğretmek.

d) Öğrenciye kelimelerin yazılış şekillerinin, karşılaştırmasını yaptırmak. Böylece öğrencinin, yazılış şekilleri arasındaki farkları ayırt etmesine yardım edilmiş olunur.

Öğrencinin kelimeyi hızlı bir şekilde tanınması için, öğrenciye, okumada zorlandığı kelimelerle alıştırmalar yaptırmak gerekir. Bunun için kelimeler kartlara yazılabilir ve bu kartlar egzersiz materyali olarak kullanılabilir. Bu durumda öğretmen şunları yapabilir:

Kelimeler bir karton üzerine yazılır ve numaralandırılır. Öğretmen gelişigüzel bir sıra takip ederek kelimeleri okurken, öğrenci de o kelimeyi veya kelimenin numarasını defterine yazar.

Kelimeler tombala oyununda olduğu gibi büyük kartlara yazılır. Bu kelimeler aynı zamanda büyük karttaki kareler şeklinde kesilmiş küçük kartlara da yazılır. Öğretmen bir kelimeyi okurken, öğrenci küçük kartı alır, büyük kartta o kelimeye ait kareyi

kapatır (Kee, 1958, s.42-43).

Kelimeleri yeterince tanıyamayan çocuğun okumasında telaffuz bozukluğu, tekrar, duraklama, geri dönme, kelimeyi yanlış okuma gibi hatalar görülür.

İlköğretimin çeşitli sınıflarında yeteri kadar okuma becerisi kazanmamış öğrencilerin olması durumu, öğrenci açısından bir eksikliği ifade eder. Çünkü okumayı gerçekleştirememiş bir öğrenci, diğer öğretim çalışmalarında da başarısız olur. Öğretmen, bu tür öğrencileri tespit edip, seviye grupları oluşturarak, iyi bir okuma becerisi kazandırmak için gereken tedbirleri almalıdır. İyi bir okuma alışkanlığı kazanamamış öğrenciler kelimeleri tanımada ya da anlamı kavramada zorluk çekerler. Yazıyı anlamayan çocuğun okuyuşunda ise tamlamaları ve anlam birliklerini kesme, kelime kelime okuma, ahenksiz (mekanik) okuma hataları görülür (Öz, 2001, s.212-214).

Yavaş öğrenen ve öğrenme yetersizliği olan çocukların okumaları son derece yavaştır. Tinker ve McCullough'te (1968, s.106) göre yavaş öğrenen çocukların özellikleri şöyledir:

Okumaya normal çocuklardan daha sonra başlarlar. Okuma işlemleri normal çocuklarla aynıdır. Fakat onlar yavaş adımlarla ilerlerler. Bu tür çocuklar nispeten daha geniş materyallerle kontrol edilmelidir. Bu tür çocuklar için açıklamalar basitleştirilmeli ve çok detaylı bir şekilde verilmelidir. Bu tür çocuklar okudukları konuların somut resimlerini isterler. Okudukları materyali birden fazla tekrarlayarak anlarlar. Kelimelerin özelliklerinde ve açıklamalarında bir rehber ihtiyacı duyarlar.

1.1.10. Okumanın İşlev ve Önemi

Okuma ve yaşam birbiriyle yakından ilgilidir. Her ikisi de birbirlerini etkilemektedir. Yaşantılar okuma becerisinde etkili olduğu gibi okuma da yaşantıyı

etkilemektedir. Çok erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuma, yaşamı anlamlı kılan, okuyucunun yaşamına yaşam katan, bireye farklı seçenekler sunan bir uğraştır.

Hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin okumada temel unsur iletişim kurmaktır. Bu iletişim, sadece okurla metin arasında değildir. Geçmiş yaşantılar aracılığı ile oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları, beklentiler gibi birçok faktör bu iletişimin gerçekleşmesinde etkilidir (Coşkun, 2002-b, s.231-244).

Okuma nedenleri toplumların ihtiyaçlarına ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Bir toplum için geçerli olan bir neden diğer bir toplum için geçerli olmayabilir. Hatta aynı topluma ait fertlerin bile farklı okuma nedenleri olabilir.

Gray ve Rogers'a (1975) göre okuma nedenleri şu şekilde özetlenebilir:

- ❖ *Âdet ve alışkanlıklar nedeniyle,*
- ❖ *Görev duygusuyla,*
- ❖ *Genellikle boş zamanlarını değerlendirmek,*
- ❖ *Güncel olayları anlamak,*
- ❖ *Anlık kişisel tatmin,*
- ❖ *Günlük yaşamın pratik gereksinimlerini karşılamak,*
- ❖ *Profesyonel veya meslekî ilgileri devam ettirmek,*
- ❖ *Daha çok hobi türünden uğraşilar,*
- ❖ *Gereksinim ve talepleri karşılamak,*
- ❖ *Kendini geliştirmek ve ilerletmek,*
- ❖ *Entelektüel gereksinimleri karşılamak,*
- ❖ *Dinî gereksinimleri karşılamak*
- ❖ *Kişisel - sosyal talepleri karşılamaktır (Akt: Devrimci,*

1993, s.9).

Okumanın bu kadar fazla nedeninin olması, onun öneminden kaynaklanmaktadır. Bu eylemin, gereği gibi kazanılması ise önce çocuğun aile çevresinin okumaya ilgisinin sonra da ilköğretimde alacağı okuma eğitiminin yeterliliği ve etkililiği ile mümkündür (Kayalan, 2002, s.23-24).

Okuma yalnız başına etkinlik olarak boş zamanlarını değerlendirmede yer aldığı gibi, başka etkinliklerin doğmasına, yeni yeni ilgilerin uyanmasına da yol açar. Sözelimi okunan bir roman, bir hikâye, bir masal veya şiir kitabının eğlendirici, dinlendirici nitelikleri yanında, kahraman ve karakterlerin davranışlarına öykünme, onların olumlu taraflarını benimseme yönünden okurları etkileyici yanı da vardır. Böylece boş zamanlarında okuma yoluyla olumlu alışkanlıklar edinmeye yönelir. Bu da okumanın boş zamanları değerlendirme yönünden yalnızca bir amaç değil, bir araç olduğunu da gösterir (Özdemir, 1964; akt: Oğuzkan, 2001, s.13).

Okumaktan gaye, elbette okumuş olmak değil; istifade ederek okumak, yani nitelikli bir okumadır. Nitelikli okuma ise; anlamaya çalışarak, çok yönlü düşünerek, karşılaştırmalar, değerlendirmeler ve çıkarmalar yaparak, düşünce üretilerek yapılan okumadır (Karaçam, 2005, s.1). Okuma yoluyla kazanacağımız dinamik düşünce, çevremize uyumu kolaylaştıracığı gibi çevremizdekileri geliştirmemizi de sağlar (Maraşlı, 2005, s.16).

Yılmaz (1993, s.25-26), okumanın önemini iki genel başlık altında toplamaktadır:

- 1 - Toplumsal önemi/yararı.
- 2- Bireysel önemi/yararı.

Kişisel gelişim açısından okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan

veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmaya, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol, 2005, s.2).

1.1.11. Okuma Tür, Yöntem ve Teknikleri

Okumanın pek çok yöntem ve tekniği mevcuttur. Bu yöntem ve tekniklerin tamamı muhtelif kitaplarda ve akademik çalışmalarda, akademik bir üslupla izah edilmiştir. Bu çalışmada, sadece Türkçe Öğretim Programında tavsiye edilen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu yöntem ve tekniklerle ilgili kuramsal bilgi verildiği gibi, öğretmene, derste bu yöntem ve teknikleri uygulamasına yardımcı olacak bilgilere de yer verilmiştir.

1.1.11.1. Sesli Okuma

Gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımı ile söylenmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır. Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan, çalışmalarda konuşur gibi okumaya da önem verilmesi gerekir (Kavcar, 98, s.43).

Sesli okuma, metinde geçen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını göstermek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmelerinde, okuma hızlarını arttırmalarında, okunanı dinleyerek anlama zevki duymalarında çok değerlidir.

Başarılı sesli okuma çalışmalarında, metnin cümle yapısına, anlatım özelliğine, yazım kurallarına dikkat ön plana çıkar. Bu

okuma çalışmalarında ayrıca, birbirinden farklı sesleri aynı ses olarak algılamamak, sesleri doğru net ve açık bir şekilde telaffuz etmek, metindeki ana düşünce ya da olayları dinleyenlere sezdirmeye dikkat edebilmek çok önemlidir (Demirel, 2000, s.53-54).

Sınıfta yapılan sesli okuma uygulamalarında, Türkçe öğretmenleri doğru ve etkin bir biçimde yaptıkları örnek okumadan sonra;

- ❖ Metinle ilgili sorular sorabilir ve etkinlikler yaptırabilir.
- ❖ Öğrencilerden birine yüksek sesle okutabilir.
- ❖ Grup çalışması formatında öğrencilerin küçük gruplar hâlinde birbirlerine okumaları sağlanabilir.

Sesli okuma çalışmalarında kelimeleri doğru telaffuz edebilmek, öğrencilerde okuma zevki uyandırmak en temel şartlardandır. Okuma esnasında hızı ve sesin tonunu metindeki duygu ve düşüncelere bağlı olarak ayarlayabilmek önemlidir.

Sesli okuma becerisinin geliştirilmesi için Türkçe öğretmenlerine öneriler:

- ❖ Örnek okumalarla örnek olun.
- ❖ Diyalog şeklinde ki yazılı metinleri karşılıklı okutun.
- ❖ Öğrencilerin okuma hızını arttırmaları amaçlı etkinlikler hazırlayın ve bunları uygulayın.
- ❖ Öğrenme ortamınızda drama çalışmalarına ağırlık verin.
- ❖ Metin inceleme çalışmalarınızın devamında noktalama işaretlerinin görev ve işlevlerini vurgulayan etkinlikler uygulayın.

1.1.11.2. Şiir Okuma

Şiir, ses akışını ve ritim unsurlarını yoğun bir biçimde taşıması nedeniyle diğer türlerden ayrılır. Şiir okumak, ses ahengini fark etmektir. Ses ve anlamı kaynaştırmak, uygun kelime ve hecelerde vurgu yapmak, şiir okumanın önemli unsurlarıdır. Şiir, kendine özgü bir üslûpla ve verilmek istenen ana duyguyu yansıtan bir ses tonuyla okunmalıdır.

Şiir, dinleyenlerde, özellikle de öğrencilerde şiire karşı sevgi uyandıracak, güzel duygular geliştirecek şekilde okunmalıdır.

1.1.11.3. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamıdır. Sessiz okuma çalışmaları öğrencilerin yaşamlarında okudukları metin, kitap, gazete ve dergi gibi yayınları daha çabuk kavrayarak okuma için ayrılan zamanı etkili kullanabilme açısından son derece önemlidir.

Sessiz okuma becerisinin öğrencilere kazandırılması sürecinde öğrencilere, sessiz okumanın yalnız içinden konuşmak olmadığı vurgulanmalı ve öğrencilerin yazıyı parmakla izlemeleri, baş ve gövde hareketleri ile okumaları engellenmelidir.

Sınıf uygulamaları esnasında yapılacak sessiz okuma çalışmaları öncesi ve sonrasında öğretmenler sordukları düşünme becerilerini destekleyici sorularla öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Sessiz okuma, zaman kaybını önler, öğrenciyi kendi kendine çalışmaya alıştıırır, metnin tam olarak kavranmasına ve anlaşılmasına vesile olur, okuma kolaylığı ve hızı sağlar, öğrenciye okuma zevki verir (Karakuş, 2002, s.86).

1.1.11.4. Göz Atarak Okuma

Fazla detaylara girmeden, kısa bir süre içerisinde bir metni ana hatlarıyla kavramaktır.

Göz atarak okuma çalışmalarında metnin içeriğini ve konusunu anlamak, istenilen bilgiye ulaşabilmek için metnin başlığı ile ilk ve son cümlelerine bakılır. Metni kavramak iki aşamada gerçekleşir: Birinci aşamada, metnin biçimine, uzunluk ve kısalığına bakıp metni şekil olarak değerlendirmektir. İkinci aşamada ise çok hızlı bir şekilde gözler metin üzerinde gezdirilir; zihinde oluşan sorulara cevap olabilecek önemli cümleler, eksiksiz bir şekilde okunur. Bu yolla ayrıntılara girilmeden metnin

ana fikrine ulaşılmış olur. Metnin ana fikrini bulmak için öğrencilere belirli bir süre verilir. Bu süre sonunda öğrencilerin verdikleri cevaplar tartışılır ve bu yolla ana fikre ulaşılır.

1.1.11.5. Özetleyerek Okuma

Metnin içeriğini anlamak ve istenen bilgiye ulaşmak için önce metnin başlığına bakılır.

Özetleyerek okuma çalışmaları öncesi aşağıda verilen sorulara cevaplar aranır.

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

Öğrencilerden metni dinlerken veya okurken bu soruların cevaplarını bulmaları istenir. Okuma, belli aralıklarla durdurulup öğrencilere okunan bölümün özetini çıkarmaları söylenir. Bu iş için belli bir süre tanınmalıdır. Okuma işi bittikten sonra, her bölümün özeti bir veya iki cümle ile yeniden ifade edilir ve bu cümleler de birleştirilerek tek bir paragrafa dönüştürülür.

Bütün bu işlemlerden sonra metin bir kez daha okunur ve öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmaları sağlanır.

1.1.11.6. Not Alarak Okuma

Okuma esnasında öğrenciyi etkin kılmak; önemli kavram, bilgi ve düşüncelerin hatırlanmasını kolaylaştırmak için bu yöntem kullanılabilir.

Öğrencilere ikişer çalışma kâğıdı verilir. Okuma öncesi, metnin türü ve konusu hakkında öğrencilere gerekli bilgiler verilir. Not alma sırasında dikkat etmeleri gereken noktalar anlatılır. Alınan notların, metnin bütünlüğünü yansıtacak

şekilde olmasına dikkat edilir. Öğrenciler, kendilerine ilginç gelen bölümleri, önemli gördükleri noktaları ve özellikle ikinci kez tekrarlanan kısımları dikkate almalıdırlar.

Bu çalışma iki aşamada uygulanır. Birinci aşamada metin bir kez sesli olarak okunur. Okuma esnasında önemli cümleler veya bölümler ikinci kez okunarak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Okuma işlemi bittikten sonra öğrencilerin tuttukları notlar toplatılır. İkinci aşamada ise öğrencilerin kendileri metni sessiz olarak okurlar ve bu okuma esnasında gerekli gördükleri yerleri not ederler. Bu iki aşamanın ardında öğrencilerin tuttukları notlar değerlendirilir. Bu değerlendirme sonucunda öğrencilerin, metnin özüne ne kadar uygun not tuttukları anlaşılacaktır.

1.1.11.7. İşaretleyerek Okuma

Okuma sürecinde okuduğunu anlamaya yardımcı olmak, anahtar kavramları belirleyerek konunun önemli yanlarını vurgulamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Öğrenciler metni sessizce okuyup önemli gördükleri yerleri metin üzerinde işaretlerler. İşaretleme için kalem veya renkli kalem kullanılır. Kalemle altı çizilen veya renkli kalemle işaretlenen bölümler, öğrenciler tarafından kendi cümleleriyle ifade edilerek anlamlı bir metin oluşturulur. Metin bu şekilde ana hatlarıyla ortaya çıkarılmış olur.

1.1.11.8. Tahmin Ederek Okuma

Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, metinde geçen duygu düşünce ve olaylara karşı merak uyandırmak ve dikkat çekmek için uygulanan bir yöntemdir.

Okuma çalışmaları öncesi öğrencilerin okuyacakları metinle ilgili başlıktan, görsellerden, ilk ve son cümleden faydalanarak tahminlerde bulunmaları, okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. Metinle ilgili yapılan tahmin etme etkinliklerine okuma öncesinde yer verileceği gibi okuma esnasında belli duraksamalar yapılarak da yer verilebilir veya okuma sonrası öğrencilerin metnin devamında gerçekleşecek olaylar üzerinde düşünmelerini sağlayacak yönergeler ve sorular verilebilir.

1.1.11.9. Grup Olarak Okuma

Öğrencilerin, okudukları metinle ilgili farklı fikir ve görüşler dile getirmelerini, grup çalışmalarına katılmalarını ve üstlendiği görevin sorumluluklarını yerine getirme bilincini kazanmalarını amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Okunacak metin bölümlere ayrılır ve her bölüm daha önce oluşturulan gruplara dağıtılır. Her gruptan birer başkan, sözcü, yazıcı ve resimleyici seçilir. Başkan, okuma sürecinde oturumu yönetir. Sözcü, okuma sonrasında grubun görüşlerini diğer gruplara aktarır. Yazıcı, anlaşılanları ortak bir metne dönüştürür. Resimleyici ise anlaşılanları resimler. Grup üyeleri, okudukları kitap veya metinle ilgili görüş alışverişinde bulunurlar. Hazırlanan sorular etrafında tartışılarak metnin kavranması sağlanır.

1.1.11.10. Soru Sorarak Okuma

Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmeleri ve metni anlamaları sağlanır.

Bir metin, birtakım sorulara cevaplar bulmak amacıyla okunursa hem daha iyi anlaşılır hem de dikkat daha yüksek tutulur. Sorulara cevaplar bulmaya çalışılacağı için bu süreç okumayı da zevkli kılar. Bu nedenle okuma aşamasına geçmeden sorular oluşturulur.

Öğrenciler metni okumadan önce ve okuma sırasında, metnin başlığı ve görsel unsurlarıyla ilgili zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Cevaplandırılan soruların üstleri çizilir.

Metin sesli veya sessiz okunduktan sonra öğrenciler, okuma sürecinde zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Gruplara ayrılarak bu sorulara cevap ararlar. Her gruptan veya sınıftan bir öğrenci, bir arkadaşına soru sorar. “Bu bölümü neden okuyorum?” “Beni özellikle neler ilgilendiriyor?” gibi...

Bu sorular, okumada amaç oluşturmanın en basit yoludur. 5N 1K soruları ve bu sorulara aranan cevaplar da metni anlamada önemli unsurlardır. Her başlık ve alt başlıklar, altı çizili ve italik yazılar soruya çevrilmelidir.

1.1.11.11. Söz Korosu

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin birlikte okuma, birlikte çalışma becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bölümlere ayrılan bir şiir veya düz bir yazı, önceden gruplara ayrılan öğrencilere dağıtılır. Her grup, sırası geldikçe kelimelerine ait metni sesli bir şekilde hep bir ağızdan okurlar. Grupların okumalarından sonra, metin, daha iyi anlaşılması için bir defa da öğretmen tarafından sesli olarak okunur. Söz korusu dört şekilde yapılır:

1. Hep birlikte okuma: Metin sınıftaki bütün öğrenciler veya bir grup öğrenci tarafından okunur.

2. Karşılıklı okuma: Metin ikiye bölünür ve iki gruba ayrılan öğrenciler tarafından okunur.

3. Grup olarak okuma: Metin birkaç bölüme ayrılır ve her bölüm farklı öğrenci grubu tarafından okunur.

4. Nakaratlı metinleri okuma: Öğrenciler iki gruba ayrılır. Bir grup metni okur, diğer grup da metnin nakarat kısmını okur. Metin bir öğrenci tarafından, nakarat bölümü de diğer bütün öğrenciler tarafından da okunabilir.

Okuma yapılırken metindeki şahıs ve varlık kadrosunun karakter özellikleri olduğu gibi yansıtılmalıdır.

1.1.11.12. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu öğrencilerin okudukları metnin yapısını, dilini, metinde geçen şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarına yardımcı olur. Okuma tiyatrosu çalışmalarında metin, okunduktan sonra diyalog hâline getirilip tiyatroya dönüştürülür. Bu dönüşüm esnasında metnin içeriğıyle ilgili değışiklik yapılmaz. Diyaloglar, konuşma cümlelerinden ve olaylardan hareketle oluşturulur. Öğrenciler

okuyacakları bölümlere hazırlanırlar ve okudukları bölüm ile metnin tamamında vurgulanması gereken bölümler arasında bağ kurmaya çalışırlar.

1.1.11.13. Ezberleyerek Okuma

Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavratmak, kendilerine olan güvenlerini arttırmak ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla uygulanır.

Öğrencilerin seviyelerine, gelişmişlik düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak belirlenen metinler (şiirler, özlü sözler, kısa yazılar vb.) belli bir süre içinde öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen metin sınıfta birkaç öğrenciye okutulur. Okuma işlemi bittikten sonra metni anlama ve çözümleme etkinliklerine geçilir. Bazen sınıf dışı etkinliklerde de bu yöntem kullanılır. Bu etkinlik sayesinde hem öğrencinin söz varlığı zenginleşir hem de öğrencinin Türkçeyi kurallarına uygun kullanma becerileri gelişir. Bir topluluk karşısında bu etkinliği yaptığı zaman kendine olan özgüveni artır ve bu da sosyalleşmesine katkı sağlar.

1.1.12. Okuma Süreçleri

Okuma alışkanlığının edinilmesinde ve sürdürülmesinde psikolojinin katkıları açıktır. Çünkü okuma etkinliği çok sayıda psikolojik sürecin birleşmesiyle ortaya çıkar. Sever bu süreçleri şu ana başlıklar hâlinde ele almıştır:

1.1.12.1. Okumanın Bir İletişim Süreci Olması

Okuma faaliyeti aynı zamanda bir iletişim sürecidir. Okuyucu, okuma esnasında yazar ile iletişim hâlinindedir. Çünkü yazar vermek istediği mesajı çeşitli araçlarla okuyucuya iletmektedir. İletişimin sağlıklı olması için yazarın vermek istediği mesajın doğru anlaşılması gerekir. Bu da ancak iyi bir okumayla olur.

Yazar, duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere

dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür - gerekirse seslendirir- ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde, okuma, yazarla okur arasında doğan bir iletişim sürecidir. Bu sürecin etkililiği, okurun da birtakım becerilere sahip olmasını gerektirir (Sever, 2000, s.11).

1.1.12.2. Okumanın Bir Algılama Süreci Olması

Okumak, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde birtakım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, aynı zamanda bir algılama etkinliğidir.

Algılama becerisi ise, öğrenme yoluyla geliştirilebilir. O hâlde okuma algıya, algı ise öğrenmeye bağlı olduğuna göre, kişilere uygun eğitim vererek, onların okuma becerilerini geliştirebiliriz. Söz gelişi, bir metne bir bakışta en fazla üç kelime algılayabilen bir okuyucuyu, belli bir eğitimden sonra, bir bakışta cümlelerin ya da paragrafın tümünü algılayabilir hâle getirmek mümkündür (Dökmen,1994: 15).

Okuma; sözcükleri, cümleleri, oradan da paragrafı ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı gerektiren etkinliktir; bir düşünme sürecidir ve anlamlandırmayı gerektirir. Bu anlamda okuma bir algılama sürecidir. Bireylerin metin-okur ilişkisinde kendilerine sunulan anlam evrenini iyi anlayabilmeleri; sahip oldukları sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerileriyle yakından ilgilidir (Sever, 2000, s.12).

Öğrencilerin sahip olmaları gereken bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

1.Kelime seviyesinde

- a. Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını anımsayabilmeli,*
- b. Sözcüklerin hangi anlamlarında kullanıldıklarını belirleyebilmeli,*
- c. Sözcüklerin seçiliş nedenini seçebilmeli.*

2.Cümle seviyesinde

- a. Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilmeli,*
- b. Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilmeli,*
- c. Cümlelerin seçiliş nedenlerini görebilmeli.*

3.Paragraf seviyesinde

- a. Paragraflardaki düşünceleri belirleyebilmeli,*
- b. Ana düşüncüyü yan düşüncelerden ayırabilmeli,*
- c. Ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki ilişkileri görebilmeli,*
- d. Düşüncüyü geliştirme yollarını ve biçimlerini tanıyabilmeli (ÖSYM, 1982).*

Yapılan belirlemelerden anlaşılacağı gibi, metindeki anlamın tam ve doğru olarak algılanabilmesi, her şeyden önce o metnin dil yönünden iyi kavranmasını gerektirmektedir. Dilin düşüncüyü oluşturan, yaratan ve biçimlendiren bir araç olduğu düşünüldüğünde; metnin dil yönünden kavranılması süreci, metnin düşünce yönünden de kavranılması sürecini içerecektir (Sever, 2000, s.12).

1.1.12.3. Okumanın Bir Öğrenme Süreci Olması

Okuma etkinliğiyle yakından ilişkili bir başka unsur ise öğrenme sürecidir. Çocuklar gibi yetişkinlerin de bazı yeni kavramları öğrenmeleri, bunları birbirinden ayırt etmeleri okuma açısından önemlidir. Çünkü okuduğunu doğru anlayabilmek

ancak yeni kelimeler ve kavramlar öğrenmekle mümkündür. Unutulmaması gerekir ki kavram öğrenme ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki vardır.

Öğrenme ve okuma karşılıklı olarak birbirlerini etkiler. Başka bir deyişle okuma, öğrenmenin anahtarıdır.

Güneş (1997, s.53), okuma etkinliğine farklı bir biçimde yaklaşmaktadır. Ona göre: *Eskiden okuma, bir cümlemin anlamını alma aracı olarak değerlendirilmekteydi. Günümüzde ise, beyin teknolojisini geliştirme aracı olarak tanımlanmaktadır. Yazılı işaretler zihinsel kavramlara çevrilerek doğrudan beyne yüklenilmektedir. Yani okuma ile elde edilen bilgiler belleğe kaydedilmektedir. Bu işlemler, okumanın üç yönünü ortaya çıkarmaktadır.*

Okuma, görme, anlama ve bellekle doğrudan ilişkilidir. Bunlardan birinde eksiklik varsa diğeri ilerleyememektedir. Görmesi zayıflamış, ancak anlama ve belleği gelişmiş yetişkin, okumada güçlük çekmektedir. Gözleri iyi gören, ancak anlama ve bellek yeteneğini geliştirememiş çocuk veya genç de okumada sıkıntılar yaşamaktadır. Bu nedenle her üç yeteneğin de birlikte çalışması gerekmektedir.

Okuma, yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Sever, 2000, s.12)

1.1.13. Okuduğunu Anlama

Okuma, geliştirilebilen bir beceridir. Okumayı verimli kılan iki unsurdan söz edilebilir. Bu unsurların birincisi kelime bilgisi, ikincisi ise anlama ve bilgileri organize etmedir.

Okuduğunu anlayabilmenin ilk şartı kelime bilgisinin yeterli düzeyde olmasıdır. Okuyucunun, okuduğu metindeki kelimelere hâkimiyeti tam olursa hem okuma hatalarına düşmez hem de okuduğunu daha iyi anlar.

Smith ve Dechant (1961, s.43), okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

1. Grafik sembollerle -yani yazı ile- bunların anlamları arasında ilişki kurabilme; kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,

2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,

3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,

4. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Buradan da şu anlaşılıyor ki okuduğunu anlama becerisi, ön bilgilerle yakından ilişkili olduğu kadar bilişsel becerilerle de ilişkilidir. Anlamanın gerçekleşmesi için her ikisinin beraber kullanılması şarttır.

Okumanın gerçek amacı, yazılanların tam ve doğru olarak anlaşılmasıdır. Bunun için okuma öğretimini anlama ile sonuçlandırıp bütünleştirmek gerekir. Okuyucu, bir metni anlamak için daha önce edinmiş olduğu bilgileri harekete geçirir. Okuduğu yazıdaki sözcükler, daha önceki farklı anlamlarda kendisine mal olmuştur. Başka bir ifade ile sözcüklerin çağrıştırdığı kavramlar onun yaşantısıyla bütünleşip zihninde yer almıştır. Ancak bir yazının anlaşılması için yazıda geçen sözcükleri bilmek yetmez. Sözcüklerden cümlenin anlamlarına, cümlelerden paragrafa ve konunun bütünlüğüne ulaşmak gerekir. Anlamada, kavranan anlamlar arasında ilişkiler kurmak, ileri sürülen düşünceleri kendi aralarında öncelik sırasına

göre tasnif etmek, düşüncelere sınır getirmek ve anlatılan konunun çerçevesini belirlemek gerekir. Birey bu sürecin sonunda bir anlama ulaşır.

Okumanın doğru anlaşılabilmesi için sözcük dağarcığının yeterli olması ve dikkatin yoğunlaşması gerekir. Yazarın fikirlerinden sonuç çıkarmak ve anlamın derinliğini kavramamız için okurken sürekli uyanık ve tetikte olmamız gerekir (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.70).

İki ayrı kavram gibi görünen okuma ve anlama gerçekte birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Kişi anlamak için okumalıdır ve okuduğunu da anlama gayreti içerisinde olmalıdır. Okunan materyalin anlaşılabilmesi için öncelikle iyi bir okuma becerisine sahip olmak gerekmektedir. İyi ve doğru okuma becerisine sahip olan kişi, okunan materyali kavrayacak ve anlayacaktır (Özbay, 2005, s.51).

Bir kişinin anlama yeteneğinin seviyesi, içinde bulunduğu çevre, yaşantısı ve görmüş olduğu eğitim durumuyla yakından ilgilidir. Ön bilgilerinin zenginliği, edinilmiş olduğu kelime hazinesi, muhakeme ve mukayese yeteneği anlama yeteneğini olumlu yönde etkiler.

İletinin tam anlamlanması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir:

a- Metnin yapısını çözümleme: *İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamanın ana yönlerinden birini oluşturur.*

b- Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: *Her metin; bir kimseye, bir konu hakkında, bir mesaj iletme amacıyla*

oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmediği mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanıması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamının ön koşuludur.

c- Metni eleştirme: Okuma eylemi metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Yani okurun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir (Tazebay, 1997, s.17).

Okuma eylemi okulöncesi dönemde başlasa da örgütlü olarak ilköğretim birinci sınıfta başlar. Çünkü okuma eylemi sadece harfleri tanımakla kalmaz; aynı zamanda sözcüklerin ardındaki anlamları ya da gizli anlamları anlamak ve anlatmak eylemini kapsar. Bu da derecesine göre birinci sınıfta başlar.

Okuma, sözcükleri tanımak için değil; düşünceyi belirlemek ve anlamı kavramak amacıyla yapılır.

Anlama, okuma öğretiminin esas amacıdır. İyi okuyucular aktif okuyuculardır. Okuduklarını nasıl yorumlayacaklarını iyi biliyorlar. Metindeki düşünceleri kendi düşünceleriyle birleştirip geliştirirler. Anlama yeteneği gelişmiş olanlar kelimelere takılmadan seri bir şekilde okurlar. Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını cümlelerin gelişinden tahmin ederler. Okudukları metindeki kelimeleri çözemeyen okuyucular anlamada problem yaşıyorlar. Okudukları kelimeleri tanıyamazlar, bütün dikkatlerini kelimeleri tanımaya yoğunlaştırdıkları için ne okudukların bile anlayamazlar.

Anlama, bir metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır (Güneş, 2000, s.60).

Yapılan araştırmalara göre okumayı anlamlandırmak için yalnız gözlerin değil, aynı zamanda hatırlama ve dikkat mekanizmalarını, dilin kullanımı ve doğasını, konuşmanın anlaşılmasını, bireyler arası ilişkileri, sosyo-kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmak gereklidir (Kayalan, 1992, s.22).

Kelimelerin sadece gözlerle okunması tek başına bir anlam ifade etmez. Böyle bir durumda okuma anlamsız kalır. Okuma anında birçok bilgi beyne ulaşır ve orada anlamlandırılır. Anlamlandırılmanın gerçekleşmesi için de okunan kelimelerin tanınması gerekir.

Robinson ve Good'a (1987, s.145-146) göre okuduğunu anlama 3 kategoriye ayrılır. Bunlar:

1. Basit Anlama: Basit anlamayla ilgili becerilerin sınıflandırılması şöyledir:

- ❖ Bilginin yerini tespit,
- ❖ Bilgiyi toplama,
- ❖ Basamakları izleme,
- ❖ Karakterleri belirleme,
- ❖ Yerleri belirleme,
- ❖ Direktifleri izleme,
- ❖ Yazarın yapısal planını açıklama.

2. Yorumlayıcı Anlama: Yorumlayıcı anlamaya göre becerilerin sınıflandırılması şöyledir:

- ❖ Ana fikri bulma.
- ❖ Önemli fikirleri seçme,

- ❖ *Fikirleri organize etme,*
- ❖ *Kavram ve prensipleri geliştirme.*
- ❖ *Özetleme,*
- ❖ *Çıktıları ve etkileri hipotez etme,*
- ❖ *İma edilen manaları anlama,*
- ❖ *Genellemeler yapma,*
- ❖ *İlişkileri belirleme,*
- ❖ *İleriye dönük tahmin,*
- ❖ *Bilgileri karşılaştırma,*
- ❖ *Uygulamaları belirleme,*
- ❖ *Uygulama yapma.*
- ❖ *Yazarın amacını, karakterlerin eğilim ve motivasyonlarını belirleme,*
- ❖ *Zevk alabilme,*
- ❖ *Yazarın fikir ve eğilimini belirleme,*
- ❖ *Yarım olan bir fikri tamamlama,*
- ❖ *Ortamı başka ortamlarla karşılaştırma,*
- ❖ *Ortamı kişisel tecrübelerle birleştirme,*
- ❖ *Duygusal imajlar oluşturma,*
- ❖ *Duygusal cevaplar oluşturma,*
- ❖ *Okuduğunu yeniden yapılandırma,*
- ❖ *İmlaya dikkat ederek okuma,*
- ❖ *Çıkarsama yapma,*

3. Eleştirel Anlama: *Bu tür anlamada kazanılan beceriler şunlardır:*

- ❖ *Okunanları; kalite, değer, doğruluk, gerçeklik, tarafsızlık, tutarlılık propaganda, ilgililik, yeterlilik, gerçek veya fikir açılarından karşılaştırma,*
- ❖ *Okumayla ilgili kendi amaçlarını belirleyip değerlendirme,*
- ❖ *Yazarın amaçlarını ve tavırlarını değerlendirme,*

- ❖ *Konuyu ortam açısından değerlendirme,*
- ❖ *Ortamdaki dili değerlendirme,*
- ❖ *Ortamın genel yapısını değerlendirme,*
- ❖ *Yazarın uzmanlığını değerlendirme,*
- ❖ *Bilgi kaynaklarını değerlendirme.*

Okuduğunu anlama, kelime tanımının etkilerini içine alan birkaç faktöre bağlıdır. Bununla birlikte bir çocuk her bir cümlelerin gerçek anlamını doğru bir şekilde anlamalıdır. Okuma işleminde bir kelime bazen parça içinde gerçek anlamında değildir. Okuduğunu anlama, her zaman cümlelerin anlamının gelişimine bağlıdır. İyi bir anlama için okuyucu, bir parçada paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkileri anlamalıdır (Miller, 1972, s.7).

Okuma, birbirine benzeyen problemleri çözmeye benzer. Okuyucu problemi çözerken birbirine benzeyen kavramları kullanır. Onları başka kavramlarla birleştirir. Geçmiş bilgilerini ve yaşantılarını yeni durumlara transfer eder. Okuduğunu anlama, metin üzerinde yapılan bir araştırmaya benzer. Yeni anlamlar keşfedilir. Metnin ana fikri ve konusu anlamaya çalışılır. Metni anlamamanın asıl anahtarı ise okuma amacının belirlenmesi; cevabını aradıkları soruların niteliklerinin bilmesidir.

Okuduğunu anlama sürecinde sadece okumanın öğrenilmesi yeterli değildir. Anlamanın gerçekleşebilmesi için bazı alt becerilerin de geliştirilmesi gerekir. Bu beceriler:

- a. Metindeki ana düşüncüyü seçme ve üretme,*
- b. Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,*
- c. Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma (scanning and skimming),*
- d. Sebep sonuç ilişkilerini anlama,*

- e. Olayların sıralanışını takip etme,
- f. Metinde verilen talimatları takip etme,
- g. Daha önce okunanları hatırlama.” (Haris ve Sipay; akt: Coşkun, 2003, s.102)

1.1.14. Anlama Nedir

Anlama, yazılanların anlamını keşfetme, onlar üzerinde fikir yürütme, sonuçlar çıkarma, çıkarılan sonucu yorumlama ve değerlendirme biçimidir. Anlama, metnin derinliğine inme, yardımcı fikirlerin ana fikirle bütünlük arz edip etmediğini inceleme, verilen mesajı anlayıp yorumlama, çevirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içerir. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında yeni bir anlam kazanmış olmaktadır.

Anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir. Söz konusu aşamalardan herhangi birinde eksiklik, anlamının tam olmasını engellemektedir. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli, sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi-deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir (Güneş, 1997, s.58).

Güneş’in anlama eğitimiyle ilgili yapmış olduğu tespit ve değerlendirme, anlama eğitimine ne kadar az önem verildiğini göstermektedir.

Ülkemizde, anlama eğitimi Türkçe programlarında yer almakta ve yapılacak çalışmalar gösterilmektedir. Ancak, yöntem ve teknik açısından bazı eksiklerin olması ve öğretmenlerin yeterince uygulayamaması sonucu bu konuda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitime devam eden çocuk ve gençlerimize

eğitimleri süresince çeşitli bilgiler verilmekte, ancak, anlama eğitimi eksikliği nedeniyle bu bilgilerden yeterince yararlanamadıkları ve hayata geçiremedikleri görülmektedir. Bu sorun, ilkokuldan üniversiteye, hattâ lisans üstü eğitim düzeyinde bile yaygın olarak bulunmaktadır (Güneş, 1997, s.59-60).

Dinleme ve okuma etkinlikleri, anlama ile sonuçlanır ve amacına ulaşır. Anlama olmayınca, dinleme ve okuma bir değer ifade etmez.

Anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir (Güneş, 1997, s.60).

Bunun için okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünleştirmek gerekir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek için eskiden olduğu gibi sadece okudukları metne uygun bir başlık bulmalarını veya okudukları öykünün kahramanlarını tanıtmalarını, yaşanan olayları, olayların yaşandığı yer ve zamanları belirlemelerini istemek yeterli değildir. Bir metnin anlaşılması ve tam anlamıyla kavranmasının kıstası olarak müfredat programında kırk dört adet kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlara ulaşılmadan okumanın amacına ulaştığını veya kavranmanın gerçekleştiğini söyleyemeyiz.

Kelime ve kelime öbeklerini anlamlandırma ve okunanı anlama, öğrencinin yaşantısı ile ilgili olduğu kadar yazarın söyleyiş şekline de bağlıdır. Yazar söylemek istediklerini açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya koyamamışsa okunanın anlaşılması da güçleşir.

Okumanın gerçek ereği anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bir okuma parçasının anlamca kavranması değişik seviyelerde olabilir. En basit fikir ve sembollerin gerçek anlamları ile ayrılmasıdır. Öğrenci ya da okuyucu bir yorum ya da katkıda bulunmaz. Asıl kavrama ise bellemeyi gerektirir. Fikir, eş değerde fikirlerle karşılaştırılır. Söylenenler sınıflandırılır; okuyucu

karşılaştırma, sınıflandırma ve birleştirme ile bir yargıya varabilir. Kısacası yazarla işbirliği yapılır, onun söylemek ya da vermek istediğini okuyucu yazarın yazısından çıkarır (Özdemir, 1975, s.16).

Çeşitli araştırmacılar "okuma'yı farklı şekillerde tanımlasalar da, açıkça görülmektedir ki; okuma sadece yazılı kelimelerin sözlü tekrarından ibaret değildir. Okuma, karmaşık zihni süreçleri içerir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucu okuduklarına anlam atfetmeli, daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli, muhakeme etmeli ve değerlendirme yapmalıdır. "Okuma"nın en önemli özelliği okunan parçanın anlaşılması ve değerlendirilmesidir (Ergenç, 1984, s.243).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağına uyum sağlayabilmek ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için en önemli çalışmaların başında okuma ve anlama eğitimi gelir. Okuma ve anlama bütün disiplinler arası öğretimin sağlanmasında anahtar durumundadır.

Eskiden okunan bir yazıyı anlayabilmek için sözcüklerin anlamını bilmenin yeterli olduğu sanılıyordu. Bu yüzden sözcüklerin anlamı üzerinde duruluyor ve onun doğru öğretilmesine çalışılıyordu. Zamanla bu durum değişti. Gelişmeler, sadece sözcüğün anlamını doğru bilmenin anlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Anlama, okul öncesi dönemde dinleme yoluyla; okuma-yazma öğrendikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Bu nedenle, okuma eğitimiyle birlikte anlama eğitimi üzerinde de önemle durulması gerekmektedir (Güneş, 1997, s.58-59).

1.1.15. Anlama ve Anlama Yeteneğini Geliştirme Yolları

İki ayrı etkinlik olarak görülen "okuma ve anlama" neden-sonuç bakımından birbirleriyle bağlantılıdır. Okumak, anlamak içindir. Anlamak ise okumanın meyvesidir.

Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır.

Bir yazının kavranarak okunup okunmadığı anlaşılmak isteniyorsa, aşağıdaki soruların cevaplarının araştırılması gerekir:

- ❖ Metnin konusunu belirleyebiliyor mu?
- ❖ Metnin ana fikrini bulabiliyor mu?
- ❖ Metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikri seçebiliyor mu?
- ❖ Anlamı bilinmeyen kelime, deyim, kavram ve kelime gruplarının anlamlarını doğru tahmin edebiliyor mu?
- ❖ Paragraflar arasında konuların farklılaştığını fark edebiliyor mu?

Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eşleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma, eleştirme ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmeli; metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmelidir.

Bireyin anlama yeteneği, yaşı, zihinsel gelişim düzeyi ve geçirmiş olduğu yaşantılar arasında çok yakın ilişkiler vardır. Anlama yeteneğini geliştirebilmek için her şeyden önce öğrencinin zihnini geliştirmeye; ikincisi ise öğrenciye, anlamaya yararlı birtakım tutum ve alışkanlıklar kazandırmaya yardımcı olmaktadır.

a-)Zihni Geliştirmek: Anlamak; uyarıların zihinde eski izlenimler ve bilgilerle birleşerek algılanması olduğuna göre, izlenimler edinmiş olmamız gerekir. Yoksa zihin yeni düşüncüyü birleştirecek dayanaklardan yoksun kalır. İlk anlama yeteneğinin geliştirilebilmesi için, olabildiğince çok sözcüğün öğrenilmesi; yazılarda sık sık yer alan söz sanatları ve dolaylı anlatımlar

hakkında bir görüş kazanılması; yazım türleri hakkında genel bilgiye sahip olunması; sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından yararlanma yollarının öğrenilmesi; gezi, gözlem ve incelemelerde bulunulması gibi etkinlikler gerekir. Bu etkinlikler öğrencinin yeni kavramlara ulaşmasını sağlar (Aşılıoğlu, 1993, s.139).

Öğrencinin yeni kavramlara ulaşması, okuduğunu anlamada ona hem kolaylık sağlayacak hem de gelecekteki benzer faaliyetleri için zemin hazırlayacaktır.

b-) Anlamaya Yararlı Yeteneklerin Kazanılması: *Bazı tutum ve yetenekler öğrencinin anlama yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Öğrencinin okumaya karşı istekliliği ve bu isteğini arttıracak özgür okuma ortamı onu anlamaya alıştıran yollardan biridir. İkinci bir yol ise, belli amaca yönelik olarak öğretmenin gözetiminde yapılan güdümlü okumadır. Güdümlü okumada öğretmenin açıklamaları, soruları ve üzerinde durulan noktalar, okunulan metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Anlamaya yararlı yeteneklerin kazanılmasında üçüncü yol okumanın dikkatle yapılmasıdır. Okuyucu, "kim? ne? nerede? nasıl? niçin?" gibi sorularla dikkâtini uyanık tutabilir. Anlamaya yararlı bir başka yol da okunulan metnin üzerinde tartışma açmaktır (Göğüş, 1978, s.78).*

Ayrıca, okurken anlamı bilinmeyen sözcüklerin sözlükten araştırılması ve okunulan metnin önemli görülen kısımlarıyla ilgili kısa notlar alınması anlamayı kolaylaştırır. Bu, yeni öğrenmeler için de iyi bir yol sayılabilir.

Anlama yeteneği, çeşitli düşünce, bilgi ve edebi yapıtları anlama etkinlikleri ve alıştırmalarıyla artar. Okuma ve anlama bir eğitim ister. Bu amaçla şu etkinlikler yapılabilir:

a) *Özgür okuma, gençleri kendi kendilerine okuyarak anlamaya alıştıran en verimli yoldur.*

b) *Güdümlü okuma, öğretmenin gerekli açıklamaları, sorularıyla bir yapıtta anlaşılması gereken yerler, yönler üzerinde öğrencileri alıştıırır. Bir çeşit okuma ve anlama örneği verir. Güdümlü okuma için düzenlenen sorular, yapıtın özellikle anlaşılması gerekli yönleri üzerinde durmalıdır.*

c) *Dikkatli okuma da, iyi anlamanın etkenlerindendir. Okuduklarını hatırlında tutan okuyucu, yazı ilerledikçe karşılaştığı yeni kavramları, baştakilerle daha kolay birleştirir; neden-sonuç ilgisine kolay erişir. Okuyucu "Ne? Kim? Neden? Niçin? Nerede? Nasıl? Bu ne demek?" gibi sorularla dikkatini uyanık tutabilir. Dikkati uyanık tutacak bir yol da, yazının amacını en iyi belirten sözleri ya da sözcükleri aramaktır.*

ç) *Okunan yazıdaki düşünce ya da olay özetlemeye çalışmak anlamaya yardım eder. Ancak özet, ana düşünceyi, izdemi, olayı en iyi anlatacak biçimde ve kısa olmalıdır.*

d) *Okunan üzerinde tartışma açmak da iyi anlamaya götüren yollardandır.*

e) *Sorun çözümlemek amacıyla okuma, öğrencinin dikkatini uyanık tutacağı, okumaya bir amaç vereceği için iyi anlamaya götürür.*

f) *Okurken anlamı bilinmeyen sözcük ve terimleri araştırıp öğrenmeye alışmak, iyi anlama alışkanlıklarındandır (Göğüş, 1978, s.75).*

F. Robinson tarafından 1941 yılında geliştirilmiş olmasına karşın, okuduğunu anlamayı geliştiren etkili bir teknik olarak yaygın bir şekilde kullanılan

"incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir" tekniği de anlamayı geliştirmenin bir başka yoludur.

1.1.16. Okuma ve Anlama Arasındaki İlişki

Okuma ve okuduğunu anlama birer beceridir. Kişilerde doğuştan okuyabilme potansiyeli vardır. Fakat bu potansiyelin gelişmesi ancak eğitimle mümkün olabilir. Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için tam olarak anlamanın sağlanması gerekir. Eğer bireylerin okuduklarını anlama düzeyleri yüksek değilse öğrenme düzeyleri bilgi düzeylerinin üzerine çıkmayacaktır. İlköğretimin ilk yıllarında kazanılan anlama gücü, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin de temelini oluşturacaktır.

Okuduğunu anlama becerisi geliştirilebilen bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisinin üç şartı vardır. Bunlardan birincisi düzgün bir okuma kabiliyetine sahip olmaktır. İkincisi kelimelerin anlamlarını doğru tahmin etmektir. Üçüncüsü ise anlam parçalarından hareketle bir sonuca varabilmektir.

Düzgün bir okuma kabiliyeti kelime bilgisine sahip olmakla mümkündür. Okuyucunun, anlamını bilmediği kelime sayısı arttıkça, okuyucunun okuma hızı düşecek, doğru okuduğundan emin olmasa geriye dönütler ve tekrara düşüşler yaşanacak. Okuyucu, dikkatini okumaya vereceği için anlama ikinci planda kalacaktır.

Kelimelerin anlamlarının doğru tahmin edilmesi anlamayı hem kolaylaştıracak hem de hızlandıracaktır. Paragraflardan çıkartılan anlam parçaları bir araya getirilebilirse anlam bütünlüğüne ulaşılacak ve neticede yazının ana fikrine ve verilmek istenen mesaja ulaşılacaktır.

Smith ve Dechant ise okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

1. *Grafik sembollerle -yazı- bunların anlamları arasında çağrışım yapma*
2. *Kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar*

verebilme,

3. *Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,*

4. *Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,*

5. *Okuduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme*

Sıralanan bu öğelerden anlaşılacağı üzere okuduğunu anlama becerisi, genel yetenekle yakından ilişkilidir (Akt: Dökmen, 1994, s.25).

Anlama, hem okunanların hem de dinlenenlerin kavranması ve anlaşılmasıdır. Anlama, kişilerin eğitim-öğretim deneyimlerinden hareketle elde ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir.

Anlama ve kavramanın temelinde algılama etkinliği yatar. İlişkiler bulabilme, ilişkilerden anlamlı sonuçlar çıkarabilme, çözümleme yapabilme, çözümleme işlemlerinden bileşimlere ulaşabilme ve yeniden ayrıştırma ve öğelere inebilme hep algılama becerisinin ürünü olan etkinliklerdir.

Anlama düzeyi şu ölçütlere bağlıdır:

- a) Okunan parçanın güçlüğü, anlaşılabilirliği,
- b) Parçanın dil ve fikir örüntüsü,
- c) Okuyucunun genel yeteneği,
- d) Okuyucunun okuma becerisi,
- e) Okuyucunun konuya ilişkin bilgi birikimi,
- f) Okuyucunun okuma amacı.

Anlama; yüzeysel ve geniş kapsamlı anlama olarak gruplandırılabilir. Yüzeysel anlama, kelimelerin sözlük anlamlarını esas alır, değişik anlamları üzerinde durmaz. Geniş kapsamlı

anlamada okuyucu, yazarın verdiği anlamların tümünü belirler. Okuduklarından sonuçlar çıkarır. Önemli fikir ve düşünceleri yeni durumlara uydurur. Ortaya konan düşünceleri yargılar. Yanlışları reddeder. Uyum hâlinde olanları kabullenir (Ruşen, 1998, s.144).

1.1.17. Anlamayı Etkileyen Faktörler

Davis, anlamayı etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda çeşitli araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalar sonunda okumada anlamayı etkileyen faktörleri dokuz noktada toplamıştır. Bu faktörler şunlardır:

- ❖ *Kelimelerin anlamını bilmek,*
- ❖ *Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,*
- ❖ *Metnin türünü bulmak,*
- ❖ *Ayrıntıları ayırma ve ana fikri bulmak,*
- ❖ *Metindeki sorulara cevap verebilmek,*
- ❖ *Metni kendi kelimeleri ile özetleyebilmek,*
- ❖ *Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek,*
- ❖ *Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,*
- ❖ *Yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilmek*

Mc Cullough, çeşitli sorularla anlamamanın çeşitli yönlerini araştırmış ve anlamayı ölçmek için dört hareket noktası belirlemiştir. Bunlar;

- ❖ *Temel düşünce (Ana fikir)*
- ❖ *Olaylar*
- ❖ *Ayrıntılar*
- ❖ *Metnin biçimidir.*

Bu noktalardan hareket edilerek metnin anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmektedir. Ancak Mc Cullough anlamayı ölçmeden önce; anlamada ölçülecek alanın belirlenmesini ve buna göre soruların oluşturulmasını belirtmektedir. Eğer anlamada ana

fikrin anlaşılma durumu aranıyorsa, ölçme sorularının ana fikre göre hazırlanması, metnin biçimi aranıyorsa, buna yönelik sorular sorulmalıdır. Metinde geçen olaylarla ilgili sorular sorularak, metnin ana fikrinin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir (Güneş, 1997, s.248-249).

1.1.18. Anlamanın Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi

Günlük hayatımızda okuduğumuzu anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak, anlamanın türlü biçimleri vardır. Şüphesiz, okuduğumuz yazıları anlamamızı en iyi sağlayan şey, okuduklarımızı doğru ve eksiksiz anlamamızdır. Doğru anlamak demek, bize yazıyla aktarılmak istenen türlü duygu ve düşünceleri olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavramak demektir.

Okuduklarımızı yer yer atlayarak algılasak böyle durumlarda biz, okuduklarımızı eksik anlamışız demektir. Tam anlamak ise, bir duygu ya da düşünceyi kendi akışı içinde, kopukluklar yaşamadan anlamaktır.

İyi bir okuma eğitimi gören kimse, okuduklarındaki bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan olduğu gibi kavrayabilir.

Yaşantımızda, tanıdık, dost ve akrabalarımızla etkili bir iletişim kurabilmemiz için karşımızdaki kişinin söylediklerini tam ve doğru olarak anlamamız gerekir. İnsanların birbirleriyle diyalogları, birbirlerini “anlama” derecesine bağlıdır. Bu nedenle anlama kavramı çocukluk yıllarından itibaren kazandırılmalıdır. Günlük hayatımızda hızlı, doğru ve tam bir anlama için anlama eğitimi şarttır.

Okuduğunu anlama, insanın ufkunu genişleten, kişiliğini biçimlendiren en etkili öğrenme aracıdır. Bütün toplumlar, bireylerini okur hâle getirme sorunu üzerinde önemle durmaktadırlar. Okuma ve okuduğunu anlama insanları gerçek anlamda özgür kılar. Bu gerekçeyle öğretim programlarında ve Milli Eğitimin amaçları arasında,

okumaya ve okuduğunu anlamaya özel önem verilmiştir. Bütün dersler okumayı gerektirdiğinden iyi okuyamayan ve okuduğunu anlamayan bir öğrencinin başarı kazanamayacağı da açıktır.

Bloom'a (1979: 48) göre; *dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikte bilişsel ve psiko-motor giriş davranışdır. Temeli ilkokul yıllarında kurulan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okuduğunu anlama gücü ile (9-12 yaş çocuğunda) edebiyat gibi okumaya en çok dayalı olan derslerde, 70 gibi yüksek bir korelasyon bulunduğu, bu korelasyonun matematikte 54, fen bilimlerinde 56 olarak gerçekleştiği, ortak korelasyonun ise 56 olarak belirlendiği, araştırmalarla ortaya konmuştur.*

Fidan ve Baykul'un (1994) ilköğretim çağındaki öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada da, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek ilişki bulunmuştur.

İlkokul yıllarında kazanılan ve sonraki öğrenmeleri de etkileyen bu özelliğin ilkokuldan lise sonuna kadar yürütülen "Türkçe" ve "Türk Dili ve Edebiyatı" derslerinde öğrencilere kazandırılmış olması beklenir. Ancak Tekin'in (1980, s.66) araştırması bu beklentinin gerçekleşmediğini göstermiştir.

Okuma ile dinleme, başkalarının düşüncelerini öğrenmemize, bilgi dağarcığımızın zenginleşmesine yarayan "alıcı" etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yönü bireyin kendine yöneliktir. Bunun gibi, konuşma ve yazma etkinliklerinde de bir görev ortaklığı vardır. Kendi düşüncelerimizi, duygularımızı başkalarıyla paylaşmak istediğimiz zaman bunu ya sözle ya da yazıyla gerçekleştiririz. Bu nedenle bu etkinliklere "verici" etkinlikler denir. Bu etkinliklerin yönü dışarıya yöneliktir.

1.1.19. Anlamanın Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi

Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği, genellikle anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle, okuma ve dinleme öğretiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlama etkinlikleri, bir bakıma, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar, Sever, Oğuzkan, 1998, s.49).

Ciddi bir eğitimle öğrencilere şu yeterlikler kazandırılabilir:

- ❖ Okuduğu metinlerden hareketle resimleri yorumlayabilme,
- ❖ Okuduğu metne yeni bir başlık bulabilme,
- ❖ Okuduğu öykünün kahramanlarını tanıyabilme,
- ❖ Olayların yer ve zamanlarını bulabilme,
- ❖ Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını sözün gelişinden tahmin edebilme,
- ❖ Başlıca kişilerin fiziki, ruhi ve ahlaki özelliklerini anlatabilme,
- ❖ Okunan bir yazının ana fikrini/ana düşüncesini kavrayıp belirtebilme,
- ❖ Okunan bir öyküde geçen olayların yerini, zamanını, nedenlerini ve sonuçlarını açıklayabilme,
- ❖ Sözcük türetme yoluyla sözcük dağarcığını zenginleştirebilme,
- ❖ Okudukları öykülerdeki 5n-1k sorularına cevap verebilme.

1.1.20. Anlamanın Aşamaları

Anlamanın gerçekleşmesini sağlayan ilk aşama metindeki kelime ve kelime gruplarının anlamlarının doğru tahmin edilmesi veya bilinmesi ile olur. Metinde geçen deyim ve atasözlerinin kullanım amaçlarının anlaşılması anlamayı kolaylaştırır. Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı, anlamayı kolaylaştıran başka bir unsurdur. Virgülün yanlış yerde kullanılması veya olması gereken yerde kullanılmaması yanlış anlamaya kapı açması kuvvetle

muhtemeldir. Anlamayı sağlayan başka bir etken ise cümle ve paragrafların anlaşılması, paragraflar arasındaki anlam ilişkilerinin kurulması, bu anlam ilişkisinden hareketle metnin bütününe hâkim olunmasıdır. Metnin bütününden çıkarılan anlamın geçmiş yaşantılarla ilişkilendirilmesi ve gerekli derslerin çıkarılması anlamının varacağı nihai noktadır.

Metnin ana fikrini bulma, ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri tespit etme, verilen örneklerin konuya uygunluğunu görebilme, anlamayı sağlayan önemli etkenlerdir.

Güneş (1997, s.61–62) anlama sürecini üç aşama şeklinde ele almıştır:

1-Anlamı Bulma

Bu aşama, anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturmaktadır. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

a- Kelimenin anlamını bulma: *Kelimenin anlamını bulma, doğru seçme, tiplerini, türlerini, yapılarını vb. durumlarını bulmadır.*

b- Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma: *Cümlelerin, paragrafın ve yazının görünen anlamını bulmadır.*

c- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma: *Kelimelerin ikinci yani mecaz anlamlarını bulma ve cümleyi anlamadır.*

d-Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme,

Bu aşamayı gerçekleştirmek için yapılacak çalışmalar şöyle sıralanabilir:

- ❖ *Bağımsız anlamı olan kelime ve grupları tanıma, anlamını bulma,*
- ❖ *Cümle içindeki duruma göre kelimeye anlam verme,*

- ❖ *Kelimenin çeşitli anlamları içerisinde yazının genel düşüncesine uygun anlamı bulma,*
- ❖ *Karşılaşılan yeni kelimelere, yazıya uygun doğru anlamı verme,*
- ❖ *Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bulma,*
- ❖ *Kelimeler arasındaki anlam farklılığını bilme ve kelime, hazinesini geliştirme,*
- ❖ *Cümleleri ve paragrafların anlamını bulma,*
- ❖ *Mecaz kelimelerin ve cümlelerin anlamını bulma,*
- ❖ *Anlamada dilbilgisinin rolünü tanıma,*
- ❖ *Yazar tarafından kullanılan ve anlamayı kolaylaştıran tırnak, parantez, koyu renk yazı vb. gibi araçların anlamını bulma,*
- ❖ *Tüm yazıyı anlama,*
- ❖ *En çok vurgulanan düşünceyi saptama,*
- ❖ *Her paragrafın temel düşüncesini bulma,*
- ❖ *Yazıdaki düşünce akışını bulma ve izleme,*
- ❖ *Yazının hareket noktalarını saptama.*

2-Anlamı Kavrama

Anlamı bulma aşamasından sonra anlamı kavrama aşaması gelmektedir. Bu aşamanın basamakları şunlardır:

a-Anlamı çevirme: *Anlamı, şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.*

b-Anlamı yorumlama: *Anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması, ifade etmesi ve açıklamasıdır.*

c-Öteleme: *Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalarıdır.*

Bu aşamayı gerçekleştirmek için yapılacak çalışmalar şunlar olabilir:

- ❖ *Yazıdaki olayların sıralamasını yapma,*
- ❖ *Anlamı, kroki, resim ve şekille anlatma,*
- ❖ *Anlamı, dramatize etme,*
- ❖ *Yazıdaki kahramanların ya da olayların fiziki, psikolojik ve sosyal durumlarını anlatma,*
- ❖ *Yazının başlığını bulma,*
- ❖ *Yazının türünü bulma,*
- ❖ *Yazının ana düşüncesini bulma,*
- ❖ *Yazarın niçin yazdığını saptama,*
- ❖ *Yazıyı mantık süzgecinden geçirme ve sorulması gereken soruları bulma,*
- ❖ *Yazarın hareket noktalarını aydınlığa kavuşturma,*
- ❖ *Yazının sonuçlarını bulma ve yorumlama,*
- ❖ *Yazıdaki neden-sonuç ilişkisini bulma,*
- ❖ *Yazının sonucunu tahmin etme ve söyleme,*
- ❖ *Yazıyı özetleme,*
- ❖ *Yazarın tutumunu belirleme,*
- ❖ *Yazının planını çıkarma.*

3-Anlamı Değerlendirme

Anlamı bulma ve kavrama aşamalarından sonra anlamı değerlendirme aşaması gelmektedir. Basamakları şunlardır:

a-Anlamı analiz etme: *Yazıda ileri sürülen düşünce, kaynak ve delillerin analizini yapmaktır.*

b-Anlamın sentezini yapma: *Yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.*

c-Anlamı değerlendirme: *Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır.*

Bu aşama aşağıda sıralanan çalışmalarla gerçekleştirilir:

- ❖ *Yazının amacını ve temel düşüncesini üstlenen yer, paragraf ve cümleleri bulma,*
- ❖ *Yazarın kullandığı kaynakların doğru olup olmadığını analiz etme,*
- ❖ *Yazıdaki düşünce ve eylemi analiz etme,*
- ❖ *Yazarın düşüncelerini analiz etme,*
- ❖ *Birbirine zıt ve paralel görüşleri inceleme,*
- ❖ *Yazar tarafından cevapsız bırakılan soruları belirleme,*
- ❖ *Yazıdaki propaganda ve duygulara yönelik delilleri ayırma,*
- ❖ *Eleştirici hükümler verme,*
- ❖ *Yazıdaki düşüncelerin doğruluğunu ölçerken objektif bir tutum sergileme,*
- ❖ *Öne sürülen delilleri değerlendirme,*
- ❖ *Kişi ve olayları birbiriyle karşılaştırarak benzer ve ayrı yönleri değerlendirme,*
- ❖ *Yazıda kullanılan grafik, şekil vb. araçların etkinliğini ölçme,*
- ❖ *Ana fikrin yeterli delillerle savunulup savunulmadığını ölçme,*
- ❖ *Yazıda beğenilip beğenilmeyen yerleri nedenleriyle açıklama,*
- ❖ *Yazıdaki olaylarla günlük yaşamı arasında benzerlikler kurma,*
- ❖ *Yazıldıkları döneme, kişiye ve türe göre farklı yazıları (haber, ilan, mektup, bildiri, deneme, roman, makale vb.) değerlendirme.*

Buraya kadar, okunan bir yazının tam olarak anlaşılması için yapılması gereken çalışmalar sıralanmıştır. Anlamı bulma aşamasındaki çalışmalar yazının yüzeysel olarak anlaşılmasını sağlar, eğer bu aşamada anlamı bilinmeyen kelimeler atlanır, ya

da kelimenin o cümlede ne anlama geldiğine dikkat edilmezse, yanlış anlamlar çıkarılabilir. Bu durumun üstesinden gelmek, anlamı kavramak, ezberlemeden hafızaya yerleştirmek ve zihinde düzenlemek için anlamı kavrama aşamasındaki çalışmaların mutlaka yapılması gerekmektedir. Anlam kavrandıktan sonra üzerinde düşünülmelidir. Bu aşama oldukça önemlidir. Okuyucu yazıyı eğlenceli veya sıkıcı bulabilir. Okuduklarını kendi bilgisiyle karşılaştırır. Kabul veya reddeder. Yazarın düşüncelerinde taraflılık bulursa okuduğunu bırakabilir. Anlamı değerlendirme aşaması iyi uygulandığı takdirde yazıda öne sürülen düşünceler körü körüne kabul edilmez. Doğruluğu ve değeri araştırılır. Eleştiri süzgecinden geçirilir ve bir sonuca varılır. Çoğu insanlarda yazılı materyallere karşı büyük bir güven vardır. Okudukları yazıdaki anlamı değerlendirmezlerse çeşitli propagandaların etkisinden kurtulamazlar (Güneş, 1997, s.64).

Güneş'in yukarıda sıraladığı aşamalar öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılmalıdır. Böyle bir durumda öğrenci okuduklarını daha iyi anlayacaktır. Aksi takdirde anlama süreci amacına ulaşmayacak ve eksik anlamaya yol açacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuma becerisi, diğer beceriler gibi ilköğretimde kazandırılması gereken bir davranıştır. Bu etkinlik, amacına uygun bir biçimde kazandırılmalıdır. Okunan materyal anlaşılacak içindir. Eğer okuma neticesinde anlama gerçekleşmemişse, okumanın amacına ulaştığını söyleyemeyiz. Okullarda ezbere dayalı bir okuma alışkanlığı yerine, anlamaya dayalı bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Bazı durumlarda elbette ezber yaptırmak da gereklidir. Ama öğrencinin, ezberlediği şeyi dahi anlaması gerekir.

Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak, sözlükte anlamını bulmak değildir. Anlamak, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise yorumlayabilmektir.

Gray ile Rogers yorumu şöyle tanımlarlar: *Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak; yazarın doğrudan anlatamadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek; okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek; anladığını, duyduğunu davranışlarında ve yaptıklarında uygulayabilmek* (Akt: Göğüş, 1978, s.72).

Öğrenmenin meydana gelmesi etkili bir iletişime, etkili iletişim ise dilin etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Öğrencinin okuldaki genel başarısı, okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Okuduğunu tam ve doğru anlayamayan bir öğrenci diğer derslerde de başarılı olamaz.

Okuduğunu çabuk, doğru ve tam olarak anlayan; duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde anlatan öğrencilerin, hemen hemen her derste başarılı olma şansları yüksektir. Aslında pek çok derste başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Tekin, 1980, s.22).

Bu endişeler bizi, eğitim-öğretim kademesinin ilk basamağını oluşturan ilköğretimin beşinci sınıf öğrencilerinin, programda belirtilen kazanımlara ne derecede ulaştığını belirlemeye sevk etmiştir. Öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerinin hangi seviyede bulunduğu tespit, yeni araştırmalara kaynaklık edebileceği gibi araştırmacılara, sonraki araştırmaları için yol gösterici olacaktır. İlköğretim beşinci sınıf öğrencisinin başarı düzeyi, onun beş yıl boyunca edindiği kazanımlarına ışık tutacağı gibi daha sonraki yıllarda da göstereceği başarının habercisi olacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma etkinliğinin amacı, okunanı anlamaktır. Bir kimse, okuduğu bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa; metni yorumlayabiliyorsa; kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa, okuduğunu kavramış demektir. Okuma, alt ve üst bilişsel becerileri harekete geçiren bir etkinliktir. Eğitim sistemimizin geçmişten bu yana gerçekleştirmek istediği de budur. Yani öğrencinin bilişsel becerilerini harekete geçirmek ve onları inkişaf ettirmektir. Bunun için de onlarca karar alınmıştır. Bunların en sonuncusu, pilot okullarda uygulanan “Türkçe Öğretim Programı”dır. Adı geçen programda sadece beşinci sınıf öğrencileri için okuduğunu anlamayla ilgili 43 (kırk üç) adet kazanım yer almıştır. Öğrencinin, okuduğunu anlamayla ilgili bu kazanımlara ne ölçüde ulaştığı, araştırmanın temelini teşkil eden husus olmuştur.

Bloom’a (1979, s.46) göre; *dil yeteneği ve özellikle de okuduğunu anlama gücü, genel nitelikteki bilişsel ve psiko-motor giriş davranışdır. İlkokulda kazandırılmaya çalışılan okuduğunu anlama gücünün, bütün bir öğrenim hayatını etkilediği bilinen bir gerçektir. Okumanın, her derste önemli bir yeri vardır.*

Öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önüne alınırsa iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olamayacağı açıktır.

Güneş (2000, s.60-62), okuduğunu anlamayı şu aşamalarla değerlendirmektedir:

1. Anlamı Bulma

1.1. Kelimelerin anlamını bulma

1.2. Cümlelerin, paragrafın ve yazının anlamını bulma

1.3. Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma

1.4. Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilme

2. Anlamı Kavrama

2.1. Anlamı çevirme (Anlamı şekil, resim ve sembollerle ifade etme)

2.2. *Anlamı yorumlama (Anlamı bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazması, ifade etmesi, açıklaması)*

2.3. *Öteleme (Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. çalışmalar)*

3. *Anlamı Değerlendirme*

3.1. *Anlamı analiz etme*

3.2. *Anlamın sentezini yapma*

3.3. *Anlamı değerlendirme*

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

Araştırma sonuçlarının, İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Öğretimi Programının, “okuduğunu anlama”yla ilgili hedef ve kazanımlara ve bunların geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretimi Programındaki “Okuduğunu Anlama” ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi hangi seviyededir?

1.5. Alt Problemler

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

2. Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir?

3. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir?

1.6. Varsayımlar

- ❖ Araştırmada verilerin geçerlilik ve güvenilirlik derecesi tamdır.
- ❖ Uygulamada kullanılan metinler, öğrencilerin düzeyine uygundur.
- ❖ Öğrencilerin, okudukları metni ne ölçüde anladıklarını tespit amacıyla sorulan sorular, anlama başarısını ölçecek niteliktedir.
- ❖ Ölçümler, öğrencinin gerçek durumunu yansıtacak niteliktedir.
- ❖ Örneklem, evreni temsil edebilecek yeterliliktedir.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçe Öğretim Programının uygulandığı pilot okullardaki beşinci sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

Araştırma, Programda vurgulanan okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları ölçen okuduğunu anlama testi ile sınırlı olacaktır.

1.8. Tanımlar

Amaçlar: “Yetiştirdiğimiz kişide bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir. Bir dersin amaçları (hedefleri), o dersi alan öğrenciye kazandırılmak istenen yeni davranışlar ya da öğrencinin önceki davranışlarında oluşturulmak istenen değişikliklerdir” (Tekin, 1980).

Anlama: Anlama, yazının ve konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinlemenin amacıdır (Göğüş, 1978, s.41).

Bilişsel (cognitive) alan: Bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerinde akıl yürütme; kavramlar, genellemeler, kuramlar vb. oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliliklerden oluşan alan.

Dil: İnsanların uzun süre edindikleri tecrübeler sonucunda vücuda getirdikleri, duygu, düşünce ve isteklerini aktarmakta kullandıkları simgeler bütünü.

Duyuşsal (affective) alan: Ana hatları ile duyuşsal alan; öğrencinin değer, tutum ve duyguları ile ilgilidir. Beş alt basamağı vardır: Alma, davranımda bulunma, kıymet biçme, organize etme, kendine mal etme. Diğer bir alan da psiko-motor alandır. Adale ve motor beceri ile ilgilidir. Kendi içinde dört alt basamağı vardır. Bunlar: Gözleme, taklit etme, pratik yapma, yeni duruma uydurmadır” (Küçükahmet, 1999).

Metin (Text): Metin üzerine yapılan farklı tanımlamalarda üzerinde durulan en önemli nitelik metnin kendi içinde bütünlük taşıyan bir dilsel birim olduğudur. Buna göre metni “Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı” (Günay, 2001) olarak tanımlamak mümkündür.

Okuma: Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır. Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (2098 Sayılı Tebliğler Dergisi, Türkçe Programı).

1.9. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenlerin bir kısmı sunulmuştur.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Dilbaz (1988), İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersinin Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı araştırmasında, 5. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama” becerileri üzerine araştırma yapmış. Çıkan sonuca göre: hem okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği yönünden hem de yazım kurallarının uygulanması yönünden 5. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu; iki gurup arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yönünden de yazım kurallarını uygulama becerisi yönünden de anlamlı bir fark olduğu tespit etmiştir. Verilerin “tam öğrenme” açısından değerlendirilmesi sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerinin gerek okuduğunu anlama gerekse dil bilgisi kurallarını uygulamada “tam öğrenme”nin 0.70’lik alt sınırına bile ulaşamadıklarını tespit etmiştir.

Dökmen (1990), “İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı" adlı araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine yapmış olduğu çalışmada alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere nazaran kitap okumayı daha fazla sevdiklerini belirlemiştir. Toplam 106 çocuk üzerinde 10 soruluk bir anket uygulayarak yaptığı çalışmada, şu sonuçları tespit etmiştir: Çocuklar en fazla aileleriyle kitap almaktadırlar. En fazla kitabı üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklar okumaktadırlar. Kütüphaneye giden çocukların oranı % 50’nin üstündedir. Kütüphaneye en çok ödev ve araştırma yapmak için gitmektedirler.

Bayram (1990), "İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti" adlı araştırmasını, Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi'ne bağlı Gezici Kütüphane'nin Aydınlikevler İlkokulu öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmalarında etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla yapmıştır. 450 öğrenci

üzerine yaptığı araştırmada, ailelerinin eğitim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığını daha rahat kazandıklarını; okuma alışkanlığını kazanmış olan öğrencilerin, sırasıyla kendi istekleri, aileleri ve öğretmenlerinin, okumaya karşı ilgi duymalarında belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin %57.2'sinin okuma alışkanlığı kazanamadığını; kız çocukların erkek çocuklara nazaran daha fazla kitap okuduğunu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha çok çizgi roman okumayı tercih ettiklerini bulmuştur.

Devrimci (1993), "İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi" adlı araştırmasını, Ankara'da, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan, iki devlet okulundaki 200 öğrenci üzerinde yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, öğrencilerin kütüphanelerden yararlanma oranlarını-amaçlarını ve öğretmenlerin çocukları kitap okumaya yöneltme şekillerini farklılaştırırken; öğrencilerin kitap okumayı sevmelerini, boş zamanlarını değerlendirmelerini ve okudukları yayın türlerini etkilememiştir. Cinsiyet faktörünün ise okuma alışkanlığında hiçbir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Tazebay (1995), yapmış olduğu araştırmada, ilkokul üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına; okuma hatalarına; olumsuz okuma davranışlarına ve yaptıkları hatalar ile olumsuz okuma davranışlarının okuma hızlarına ve okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakmıştır. Araştırmada, random (tesadüfi) yöntemiyle seçilen 192 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada verileri toplamak için sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiştir.

Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde, sesli okuma sırasında, parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama gibi olumsuz davranışlar; sözcüğü yineleme ve sözcüğü yanlış okuma gibi hatalar gözlenmiştir. Sessiz okuma yaparken, öğrencilerin en çok gösterdikleri olumsuz okuma davranışları kalemle ve parmakla sürmedir. Sesli okumada, dakikada ortalama 80.65 sözcük okumuştur. Örnekleme giren öğrencilerin en hızlı okuyanı dakikada 139.2, en yavaş okuyanı ise 21.75 sözcük okumuştur. Sesli ve sessiz okumada, okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir. Sesli okumada yapılan

hatalar, okuduğunu anlama puanlarını anlamlı biçimde düşürmektedir. Sessiz okumada gösterdikleri olumsuz okuma davranışlarından hiçbiri okuduğunu anlama puanını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Acat (1996), yaptığı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bunun için öğrencilerin okuma güçlüklerini belirleyecek bir gözlem formu ile okuma metinleri hazırlamıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için okuduğunu anlamanın göstergesi olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıyı belirleyebilme, paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” ile ilgili 20’şer soruluk, okuduğunu anlama testi hazırlanmıştır.

Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okuduğunu anlamanın göstergesi olan “sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları ve paragraftaki düşünceleri belirleyebilme” arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
2. Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.
3. Öğrencilerin sesli okumada “gereksiz duraklamalar yapma”; sessiz okumada ise “konuşma organlarını hareket ettirme” güçlüğüyle en fazla karşılaştığı gözlenmiştir.
4. Okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı belirlenmiştir.

Güleryüz (1999), Yapmış olduğu araştırmada, Bursa merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören 180 beşinci sınıf öğrencisinin “okuduğunu anlama düzeyleri”yle “sözcük bilgisi düzeyleri” arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri ise 53 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle sözcük bilgisi düzeyleri arasında 0.95

düzeyinde yüksek bir ilişki vardır. Araştırma örneklemine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuştur. Öğrencilerin kelime hazineleri geliştirilerek, okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılabilceği ileri sürülmüştür.

Gündemir (2002), 2000–2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunda yapmış olduğu araştırmada, sekizinci sınıflarda okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrencinin, “okuduğunu anlama becerilerini” test etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu; sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylerin “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemekte olduğu ortaya çıkmıştır.

Luma (2002). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarının tespit edilerek, bu beceri ve alışkanlıkların uygulanan eğitim programı sonucu geliştirilmesinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre:

Öğrenciler en fazla okuduğunu anlayamamaktan sıkılıp şikâyet etmekte,
Aile ve çevrenin, öğrencilerin kitap okumalarına kayıtsız davranmakta,
Kütüphanelerden yararlanma biçimlerini bilmeyen öğrencilerin büyük bir kısmı kütüphaneye ödev yapmak için gitmektedir.

Koçyiğit (2003), ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yaptıkları okuma hataları ve olumsuz okuma davranışları, verilen bir metni bir kere okumalarıyla anlamalarına engel olmuştur. Okuma gözlem formu ile yapılan gözlemlerde ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okumada en çok "noktalamaya uymama", "kelime yutma", "okurken dik, düzgün ve rahat oturmama " ve “kelime ekleme” güçlükleriyle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Bir kerelik okumada anlayan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarının yüksek olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve kitaplıklarının bulunduğu, öğrencinin ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiş; bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu bir şekilde yansdığı belirlenmiştir. Araştırmada, okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bekâr (2005). "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü" adlı araştırmasını, Kastamonu merkezdeki M.E.B.'e bağlı dört okulda yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %95,1'inin okuma alışkanlığına sahip olduklarını; yarısından fazlasının orta düzeyde okuyucu oldukları saptamıştır. Yine öğrencilerin %60,8'inin her gün 1-2 saat televizyon seyrettikleri için televizyonun okuma becerileri üzerinde fazla etkili olmadığı; %53,4'ünün ders kitabı dışındaki kitapları yeni bilgiler öğrenmek için okuduğu; %70,3'ünün araştırma yapmak için kütüphaneye gittiği; büyük çoğunluğun roman, hikaye ve masal kitabını okumaktan hoşlandığı; %55,1'ine göre en yararlı eğitim aracının zengin bir kütüphane olduğu ve %63,6'sının okumaktan zevk aldığını tespit etmiştir.

Sidekli (2005), "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerileri" üzerine yaptığı araştırmada öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden hareketle hazırladığı iki başarı testi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda, 5.sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stahlschmidt ve Agnes (1981), "A Study of the Recreational Book Reading Habits of Selected Fifth Grade Children" adlı araştırmalarında, seçilmiş 5. sınıf öğrencilerinin eğlenme, dinlenme için kitap okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmalarında; 74 erkek, 73 kız olmak üzere 147 çocuk kullanmışlardır. Toplanan verilerden şu sonuçları elde etmişler: Çok kitap okuyan çocuklara nazaran orta düzeyde kitap okuyan çocuklarda ve az kitap okuyan çocuklarda cinsiyet daha çok farklılık göstermiştir. Kitap okuma miktarı ile okuma başarısı arasında kuvvetli, belirgin bir ilişki bulamamışlar. Okuma başarısı ile okumaya karşı tavır arasında dikkate değer fakat az bir ilişki bulmuşlar. Sık kitap okuyanlar okuma sebeplerini iç ve dış faktörlere bağlarken, sık kitap okumayanlar okumama sebebi olarak iç faktörleri göstermişlerdir.

Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan beş ortaokul öğrencisinin, hikâyeyi anlama becerileri üzerine hikâye haritası yönteminin etkilerini belirlemeye çalışmışlar. Sonuçta, beş öğrencinin dördünde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Beş öğrencinin üçünde hikâye elemanlarına göre hikâyeyi anlatma becerisinde cümlelerin kullanımı, bağlaçlar ve kelime sayısı bakımından artışlar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca beş öğrencinin dördünün, altı ay sonunda okuduğunu anlama testlerinde daha fazla başarı elde ettikleri gözlenmiştir. Bu çalışma, tamamen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapılan ilk çalışma olması bakımında önemlidir.

Williams (1990), "A Study of the Reading Interests Habits and Attitudes of Third, Fourth and Fifth Grades" (3, 4, ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı ile ilgili bir araştırma) adlı araştırmasında, öğrencilerin okuma ilgisi tutumu ve alışkanlığı üzerindeki öğretmen ve aile etkisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda:

Çok okuyan çocukların okumayı çok sevdikleri ve okula başlamadan önce kendilerine ailelerinin kitap okuduğu,

Çocukların kitaplardan hoşlanmalarının en iyi yolunun onlara kendi kitaplarına sahip olmalarını sağlamak olduğu,

Öğretmen ve öğrencilerin sık sık kitap tartışmaları yapmaları gerektiği,

Sosyo-ekonomik düzeyin, çocuğun kitap okumayı sevmesini etkilediği,

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara nazaran kitap okumayı daha çok sevdikleri tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar öğrencilerin okumayı sevmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin etkisinin önemini destekler niteliktedir.

Oakhill (1993) araştırmasında, anlama problemi olan çocukların yaşadıkları güçlükleri ele almıştır. Anlama problemleri olan öğrenciler yeteri düzeyde kelime

tanıma becerilerine sahip oldukları halde metni anlamakta güçlük çekmektedirler. Çalışmada, ileri düzeyde anlama yeteneğine sahip olan grubun performansı, daha düşük düzeye sahip grubunki ile karşılaştırılmıştır. Çalışmaların ilk aşaması, anlama yeteneği düşük olanların, bir metindeki bilgiyi bütünleştirmede ve sonuçlar çıkarmada güçlükler yaşadıklarını göstermiştir. İkinci aşamada, bu özellikteki çocukların sürekli herhangi bir kısa süreli hafıza problemine sahip olmamalarına rağmen okuma anında elde ettikleri bilgileri hafızaya yerleştirmede güçlük yaşayabildiklerini göstermiştir. Yapılan son çalışmada ise düşük anlama becerisine sahip olan çocukların anlama düzeylerinin, metindeki bilgiyi bütünleştirme ve sonuçlar çıkarmaya dayalı birtakım kısa eğitim oturumları ile geliştirileceğini tespit etmişler.

Bray ve Baron (2004), öğrencilerin okuma metinlerine karşı ilgileri ile onların bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişler. Bunun için Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanmışlar. İlgili ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki, kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü bulunmuştur.

Reavis (2004), yaptığı çalışmada, sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışmanın sonuçları 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Çalışma örneklemini oluşturan bireyler, normal sınıflarda okuyan ve farklı okuma yeteneklerine sahip öğrencilerdir. Sesli okuma akıcılığı açısından yeterli, Oregon Üniversitesinden program temelli ölçümler kullanılarak ölçülmüş, okuduğunu anlama ise Amerikan rehberlik hizmetleri servisi tarafından geliştirilmiş grup okuma değerlendirme ve diagnostik teşhis kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonucu, 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin sesli okuma akıcılık puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Williams (2005), çalışmasında ikinci ve üçüncü sınıflarda risk düzeyindeki öğrencilere okuduğunu anlamayı öğretmeyi amaçlamıştır. Araştırmada metnin yapısı üzerine yoğunlaşmıştır. Önce öğrencilerin hikâye temalarını belirlemeleri ve bu temaları gerçek yaşamda uygulamalarını öğreten bir programın değerlendirilmesine

yer vermiştir. Bu öğretim genellikle ilköğretim düzeyindeki öğretimin ön uygulaması olarak devam etmiştir. Bir sonraki aşamada, bilgi verici metin yapısını öğreten bir öğretimsel program olan karşılaştırma, çalışmaların bir kısmında değerlendirilmiştir. Genellikle ilköğretim düzeyinde öğretilen fen içeriğine benzer içerik kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, ilköğretim düzeylerindeki riskli çocukların metnin yapısı üzerine odaklanmaları için doğrudan öğretim uygulandığında, roman türü metinlerden öğrendikleri bilgileri transfer etme yeteneğine sahip olarak anlamada başarı elde edebileceklerini ortaya koymuştur.

Türkçe Öğretim Programı

Çalışma, Programdan hareketle yapıldığı için programla ilgili bir bölüme yer vermek uygun olacaktır.

Programın vizyonu, programın temel yaklaşımı, programın özellikleri, programın genel amaçları, programın temel becerileri ve okuma-öğrenme alanıyla ilgili kısa bir bölüm alınmıştır.

2005 Türkçe Öğretim Programı

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir.

Günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zekâ ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerin;

- Anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma,
- Kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik

gibi çeşitli zihinsel ve temel becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Programın Vizyonu

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır.

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla;

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe (1-5) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir.

Türkçe Öğretim Programının Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Türkçe Öğretim Programında;

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

Programın Yapısı

Türkçe (1-5) Öğretim Programının yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır.

1. Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,

11. Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

2. Temel Beceriler

Türkçe (1-5) Öğretim Programı içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Karar verme
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme olarak sıralanmaktadır.

3. Okuma Öğrenme Alanı

Okuma; zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılanlar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler anlaşılma ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki

kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır.

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması oldukça önemlidir. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimelerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencinin söz varlığı geliştirilmelidir.

Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Öğrencilerin okula başlar başlamaz okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmelidir. Sınıf düzeyleri yükseldikçe okumayla ilgili beklentiler de yükselmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır. Diğer taraftan okuma becerilerinin kazanımı ve kullanımı günlük hayat açısından da önemlidir. Caddelerdeki trafik işaretlerini, satış ilânlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak; televizyonda izlenen bir programı anlamak; vatandaşlık hak ve sorumluluklarını öğrenmek, okuma ve anlama becerilerini kullanmayı gerektirmektedir.

Teknoloji çağının sorumluluklarını yerine getirebilecek, yeni bilgiler üretebilecek okuyucular yetiştirmede ailelere de büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onları güdülemelidir. Çocukları okumaya özendirmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okumalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Çocuklarda okuma zevk ve isteği oluşturulmalıdır.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bir önceki bölümde, bu çalışmanın yapılmasının gerekçeleri, amaçları, önemi, çalışmadaki varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar, çalışma konusuyla ilgili araştırmalar ortaya konulmuştu. Bu bölümde ise araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi, “alan araştırması” yöntemidir. Bu yöntem, olayları ve olguları kendi doğal şartları dâhilinde inceleme esasına dayanır. Araştırmada “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar 2003: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1 Evren: Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde, 2004–2005 eğitim-öğretim yılında “Türkçe Öğretimi Programı”nın uygulandığı pilot okullardaki beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

2.2.2. Örneklem: Örneklem olarak Ankara il ve ilçelerinden toplam dört okul, sosyo-ekonomik düzeyleri de esas alınarak “tesadüfî (random, yansız) yöntemle” seçilmiştir. Seçilen okullar ve öğrenci sayıları tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Okullar

İlçeler	Okullar	SED	Ankete Katılan Toplam Öğrenci Sayısı	Her Üç Ankete de Katılan Öğrenci Sayısı
Çankaya	Namık Kemal İlköğretim Okulu	Üst	109	93
Yenimahalle	Kent Kooperatif İlköğretim Okulu	Orta	102	85
Yenimahalle	Emin Sağlamer İlköğretim Okulu	Orta	65	48
Sincan	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Alt	98	74
Toplam			365	300

2.3. Verilerin Toplanması

Veriler, örnekleme giren Namık Kemal İlköğretim Okulu, Kent Kooperatif İlköğretim Okulu, Emin Sağlamer İlköğretim Okulu ve Cumhuriyet İlköğretim Okulunun beşinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

Örnekleme alınan toplam 365 öğrenciden 300 tanesine ulaşılmıştır. Örnekleme alınıp da ulaşılamayan öğrenci sayısı 65'tir. Bunun sebebi, ulaşılamayan öğrencilerin bir kısmının sürekli devamsız olmaları ve bir kısmının da uygulamanın yapıldığı ders saati itibarıyla devamsız durumda bulunmalarındır. Bu tür aksaklıkların olabileceği önceden tahmin edildiğinden örneklem geniş tutulmaya çalışılmış, bu yolla ulaşılan örneklemin, evreni yeterince temsil edebileceği düşünülmüştür.

Çalışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmak için çalışmanın başında okuma becerisi ve okuduğunu anlama gibi konularda kütüphanelerden, YÖK'ün tez kataloglarından ve İnternette geniş bir kaynak taraması yapılmıştır. Bu tarama sonunda makale, tez ve kitap olarak çok sayıda yerli ve yabancı kaynağa ulaşılmıştır. Bu kaynaklarda çalışmayla ilgili bilgiler tespit edilmiş ve çalışmanın şekillenmesinde değerlendirilmiştir.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla aşağıda sıralanan araçlar kullanılmıştır:

1. Okuma metinleri
2. Resimler
3. Geçmiş yıllarda yapılan muhtelif sınavlardan alınan kısa metinler
4. İlk üç maddede belirtilen araçlardan hareketle hazırlanan okuduğunu anlama ölçeği

2.3.2. Metinlerinin Belirlenmesi

Araştırmada toplam 14 metin kullanılmıştır. Bu metinlerden 12'si daha önce okutulan beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. İki tanesi ise araştırmacı tarafından kaleme alınmıştır. Ders kitaplarından alınan metinler Talim Terbiye Kurulunun onayından geçtiği için bu metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğuna ve okunabilirlik düzeylerine bakılmamıştır. Araştırmacının hazırladığı metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu belirlemek için beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler doğrultusunda metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğu sağlanmıştır. Veri toplamada araç olarak kullanılan kısa metinler ise yapılan merkezi sınavlardan seçilerek alınmıştır. Bu yüzden bu metinlerin de öğrenci seviyesine uygunluğuna bakılmamıştır. Ölçekte kullanılan metinlerde aşağıdaki özellikler aranmıştır:

1. Metinde geçen kelime, deyim vb. küçük dil birimleri ile metni oluşturan cümle ve paragrafların uzunluğu, öğrencinin metni kavramasına uygun mudur?
2. Metinde ele alınan konu, verilmek istenen mesaj, işlenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler, metnin değişik bölümlerinde veya tamamında saptanabilme uygunluğuna sahip midir?
3. Metin bir bütün olarak okunup kavranmaya elverişli midir?
4. Bütün öğrencilerin ilgi duyacağı konulara sahip midir?
5. Öğrencilerin algılama ve düşünme seviyelerine uygun mudur?
6. Öğrencilerin anlama düzeylerine uygun ve anlaşılması kolay ifadelerle kurulu mudur?

7. Metinlerin eğitsel değeri var mıdır?

8. Sözcükler rahat telaffuz edilecek nitelikte midir?

9. Araç olarak kullanılan resimler, ilgili metinlerle bütünlük sağlayan ve metinleri değerlendirmeye yardımcı olma yeterliliğine sahip resimler midir?

Okuma metinleri ve bu metinlerle ilgili sorular, programda belirtilen amaçlara ve öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmıştır.

Tablo 2’de, araştırmada kullanılan metinler, metin yazarları ve yayınevlerinin isimleri verilmiştir.

Tablo 2: Araştırmada Kullanılan Metinlerin Tablosu

Metnin Adı	Yazarı	Yayınevi
Neden Uyuyoruz	Armağan Koçer Sağıroğlu	Özgün
Küskün Ayıcık	Gülten DAYIOĞLU	Özgün
Çığ	Üniteler Ansiklopedisi	Özgün
23 Nisan	Adnan ERDAĞI	Özgün
Sevgi İle Yapılan Uğraş	Sevim AK	Tekışık
Öğretmenim		Serhat
Canım Kitap	Celal ÖZCAN	Yıldırım
Konuşmanın Önemi	-	Altın Kitaplar
Dinlemesini Biliyor muyuz?	Emin ÖZDEMİR	Serhat
Köyde	Araştırmacı	-
Bahadır’ın Özü	Araştırmacı	-
Oyuna Gelen Pelikan	AİSOPOS (EZOP)	Başarı
Basın Ve Önemi	Komisyon	MEB
Orman	Mustafa YILMAZKAYA	

2.3.3. Uygulamada Kullanılan Kazanımların Belirlenmesi

Metinlerin seçimi tamamlandıktan sonra, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımları ölçmek için her bir kazanımın üçer soru ile ölçüleceği 102 sorudan oluşan okuduğunu anlama ölçeği hazırlanmıştır. Uygulamaya kazanımların tamamı alınmamıştır. Uygulamaya alınan kazanımlar seçilirken şu hususlara dikkat edilmiştir:

1. Aynı veya benzer amaca hizmet eden kazanımlardan en uygun olanı seçilmiştir:

“Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler.”, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.” kazanımları aynı amaca hizmet ettikleri için bu iki kazanımdan sadece (5N 1K) kazanımı değerlendirmeye alınmıştır.

“Başıktan hareketle içeriği tahmin eder.”, “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.”, “Alt başlık ve içerik ilişkisini sorgular.” kazanımları birbirlerinin aynı veya birbirlerine çok yakın oldukları için bunlardan sadece “Başlık ile içerik ilişkisini sorgular.” kazanımı değerlendirmeye alınıp diğer iki kazanım değerlendirmeye alınmamıştır.

“Okuduklarının konusunu belirler.”, “Okuduklarından çıkarımlar yapar.”, “Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.”, “Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır.” kazanımları birbirlerine anlamca yakın oldukları ve kullanılmaları hâlinde soru ve cevaplarda tekrara düşmeye sebep olacakları için “Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.” kazanımı ile “Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır.” kazanımları değerlendirmeye alınmamıştır.

2. Betimsel araştırmalarda uygulanma imkânı olmayan kazanımlar uygulanmaya alınmamıştır.

“Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.”, “Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.” ve “Okumasını, içeriği ve ortamı değerlendirir.” kazanımlarının ölçülme imkânı olmadığı için bu kazanımlar araştırmacı tarafından elenmiştir.

Her bir kazanım için üçer soru sorulduğu daha önce belirtilmişti. Bu yüzden “Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.” kazanımının gerçekleşmesi için öğrencilerin üç ayrı metin okumaları gerekir. Bu da hem usandırmaya hem de gereğinden fazla zaman harcamaya sebep olacaktır. O nedenle bu kazanım da değerlendirmeye alınmamıştır.

Bu şekilde yapılan elemelerle 43 olan kazanım sayısı 34’e indirilmiştir.

Yukarıda dile getirilen sebeplerden dolayı uygulamaya alınmayan “Alt başlık ve içerik ilişkisini sorgular”, “Okuduğu metnin içeriği hakkındaki düşüncelerini belirtir.” ve “Okuduklarından farklı sonuçlar çıkarır.” kazanımları, programa son şekli verilirken Talim Terbiye Kurulu tarafından programdan da çıkarılmıştır. Bu da, kazanımların sağlam gerekçelerle elemeye tabi tutulduğunun bir göstergesidir.

Araştırmaya alınmayan “Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.” kazanımı programa son şekli verilirken ilave edilmiştir.

2.3.4. Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Hazırlanması

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmeyi amaçlayan sorular hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir:

- a) Sorular açık, anlaşılır ve net ifadelerle oluşturulmuştur.
- b) Soruların, öğrencilerin bilgi düzeylerini değil, anlama becerilerini ölçecek nitelikte olmasına özellikle özen gösterilmiştir.
- c) Öğrencilerin, daha önceki bilgilerini ve görsel okuma becerilerini, metinlerden yola çıkarak kullanabilecekleri sorular olmasına dikkat edilmiştir.
- d) Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurmaya dayalı sorular hazırlanmıştır.
- e) Soruların, kazanımları ölçebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Metin ve soruların hazırlanmasından sonra uzmanlarla beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

2.3.5. Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlikleri

Okuduğunu anlama ölçeğinin geçerliği için iki yola başvurulmuştur. İlk olarak "içerik geçerliği (content validity)" ölçütlerinden biri olan uzman görüşüne başvurulmuştur (Karasar, 1998, s.151). Hazırlanan metinler ve bu metinlere ait sorular, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Alan uzmanlarına, hazırlanan ölçekle beraber kazanımlar tablosu ve kazanımların uygulanma şekliyle ilgili açıklamalar (açıklamalar, programdan alınmıştır)

dağıtıldı. Uzmanlara, açıklamaları da dikkate alarak ilgili kazanımları ölçmek için hazırlanan soruların, kazanımı ölçecek yeterlikte olup olmadığı soruldu. Uzmanlardan görüşlerini, “hiç uygun değil”, “uygun değil”, “kısmen uygun”, “tamamen uygun” şeklinde belirtmeleri istendi. Her bir kazanım için dörder soru hazırlanmıştı. Kazanım için hazırlanan bu dört sorudan en az tercih edileni ölçekten çıkarıldı.

Testlerin geçerliği için başvurulacak ikinci yol ise uygulama (yordama) geçerliğidir (Karasar, 1998: 152).

2.3.6.Ön Uygulama

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğini ölçmek için Kent Kooperatif İlköğretim Okulundaki doksan öğrenciye ön uygulama yaptırıldı. Ön uygulama sırasında ve sonrasında tespit edilen aksaklıklar doğrultusunda daha sonraki uygulamalar için bazı sorular, öğrencilerin yanlış anlamalarına meydan vermeyecek şekilde düzeltildi. Ölçeğe son şekli verilirken beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine de başvuruldu. Bu uygulama sonucunda, metinlerin ve bu metinlere ait soruların öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini ölçmek için uygun olduğu sonucuna varıldı. Ayrıca metinlerin okunup ilgili soruların cevaplandırılması için ortalama altı ders saatinin gerekli olduğu tespit edildi. Ön uygulama sonucunda anketin güvenilirlik katsayısı % ,88 olarak bulundu.

2.3.7. Uygulama

Hazırlanan ölçme aracının uygulanabilmesi için gerekli resmi yazışmalar gerçekleştirildi.

Uygulamalar yapılmadan önce uygulamanın yapılacağı okullara gidilip okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle görüşüldü ve uygulamaların yapılacağı gün ve saatler için randevular alındı. Ölçek üç ayrı oturumda uygulanacak şekilde bölümlendirildi. Oturumlar farklı günlerde gerçekleştirildi. Her oturumda ölçeğin bir bölümü uygulandı. Her oturumun birinci yarısından sonra verilen teneffüs arasında sorular toplatıldı ve ikinci yarısında tekrar öğrencilere geri dağıtıldı. Her

üç ayrı oturumda da öğrencilerden, isimlerini yazmaları istendi. Böylece aynı öğrenciye ait oturumlar, herhangi bir karışıklığa fırsat verilmeden bir araya getirildi.

Test uygulaması, bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Testi cevaplamak için öğrencilere her oturum için 50 dakika süresi verildi. Okuma metinleri ve sorular için gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından bu 50 dakikalık sürenin dışında yapılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizleri için SPSS (The Social Package For The Statiscal Sciende) paket programından yararlanılmıştır.

Verilen cevaplar bilgisayarda değerlendirilmek üzere tek tek kodlanarak sayısal verilere dönüştürülmüştür. Çoktan seçmeli sorular için öğrenci cevap vermemişse veya yanlış cevap vermişse "0", doğru cevap vermişse "1" sayılarıyla; açık uçlu ve boşluk doldurma sorular için ise öğrenci cevap vermemişse veya yanlış cevap vermişse "0", doğru cevap vermişse "1" kısmen doğru cevaplandırılmışsa "0,5" değerleri verilmiştir.

Öğrencilerin her bir kazanımdaki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla sorulara verilen doğru-yanlış cevapların aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

Öğrencilerin, sosyoekonomik düzeylerine göre başarı sıralamalarını belirlemek için istatistik işlemlerinden varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki anlam farkını belirlemek için de scheffe karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin, cinsiyet bağımlı değişkenine göre başarı sıralamalarını belirleme için istatistik işlemlerinden t testi kullanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın temelini oluşturan problem cümlesine ait birinci alt problemin yanı sıra iki farklı değişkene bağlı olarak öğrencilerin başarı düzeylerine bakılmıştır. Toplanan veriler üç alt problem altında ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu alt problemler:

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili her bir kazanıma ulaşma düzeyleri,

Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri,

Kız ve erkek öğrencilerin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri şeklinde sıralanmıştır.

3. 1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzey ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Tablo 3: Sosyo Ekonomik Düzey Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Alt		Orta		Üst		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%
74	24,7	133	44,3	93	31	300	100

Örnekleme alınan okullar, sosyo ekonomik durumlarına göre tasnif edilmiştir. Bulundukları bölgelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre tasnif edilen okullar alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey olarak üçe ayrılmıştır. Alt sosyo-ekonomik düzeye giren öğrencilerin frekans değeri 74; orta sosyo-ekonomik düzeye giren öğrencilerin frekans değeri 133; üst sosyo-ekonomik düzeye giren öğrencilerin frekans değeri ise 93'tür. Yüzde olarak, alt sosyo ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin oranı % 24,7; orta sosyo ekonomik düzeye giren öğrencilerin oranı % 44,3; üst sosyo ekonomik düzeyi oluşturan öğrencilerin oranı ise % 31'dir.

Tablo 4: Cinsiyet Dağılımına İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Kız		Erkek		Toplam	
f	%	f	%	f	%
151	50,3	149	49,7	300	100

Tablo 4'te, cinsiyet dağılımına ilişkin frekans ve yüzdelere bakılmıştır. Örnekleme giren 300 öğrencinin 151'i kız, 149'u ise erkektir. Tabloda da görüldüğü gibi örneklemin yüzde 50,3'ünü kızlar; yüzde 49,7'sini ise erkekler oluşturmaktadır. Rakamlar bize kızlarla erkeklerin oranlarının eşit olacak kadar birbirlerine yakın olduklarını gösteriyor.

3.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Alt Problem: İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyleri hangi seviyededir?

3.2.1. Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Birinci Kazanım: Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.

Tablo 5: Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k1	267,6	89,2	32,4	10,8	300	100

Tablo 5’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen verilere göre kazanımın birinci sorusuna 280 öğrenci doğru, 20 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 259 öğrenci doğru, 41 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 264 öğrenci doğru, 36 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 267,6’sı doğru, 32,4’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 89,2; yanlış cevap verenlerin oranı da % 10,8’dir.

Bu verilere göre, birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 89,2 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.2. İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

İkinci Kazanım: Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

Tablo 6: İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k2	264	87,96	36	12,03	300	100

Tablo 6’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 259 öğrenci doğru, 41 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 280 öğrenci doğru, 20 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 253 öğrenci doğru, 47 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 264’ü doğru; 36’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 87,96; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12,03’tür.

Bu verilere göre, ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 87,96 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.3. Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Üçüncü Kazanım: Okuduklarını zihninde canlandırır.

Tablo 7: Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k3	266,3	88,8	33,6	11,2	300	100

Tablo 7’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarını zihninde canlandırır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 248 öğrenci doğru, 52 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 278 öğrenci doğru, 22 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 273 öğrenci doğru, 27 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 266,3’ü doğru, 33,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 88,8; yanlış cevap verenlerin oranı da % 11,2’dir.

Bu verilere göre, üçüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarını zihninde canlandırır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.4. Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dördüncü Kazanım: Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.

Tablo 8: Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k4	251,3	83,76	48,6	16,2	300	100

Tablo 8’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 269 öğrenci doğru, 34 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 285 öğrenci doğru, 15 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 203 öğrenci doğru, 97 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 251,3’ü doğru; 48,6’sı yanlış cevaplandırmışlar. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 83,76; yanlış cevap verenlerin oranı da % 16,2’dir.

Bu verilere göre, dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 83,76 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.5. Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Beşinci Kazanım: Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.

Tablo 9: Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k5	244,7	81,57	55,3	18,43	300	100

Tablo 9’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” kazanımına ulaşma düzeyine verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 275 öğrenci doğru, 25 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 204 öğrenci doğru, 96 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 255 öğrenci doğru, 45 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 244,7’si doğru; 55,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,57; yanlış verenlerin oranı da % 18,43’tür.

Bu verilere göre, beşinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,57 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.6. Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Altıncı Kazanım: Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.

Tablo 10: Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k6	272	90,57	28	9,33	300	100

Tablo 10’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 260 öğrenci doğru, 40 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 274 öğrenci doğru, 26 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 282 öğrenci doğru, 18 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 272’si doğru; 28’i yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 90,57; yanlış cevap verenlerin oranı da 9,33’tür.

Bu verilere göre, altıncı kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 90,57 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.2.7. Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yedinci Kazanım: Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.

Tablo 11: Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k7	255	85	45	15	300	100

Tablo 11’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 274 öğrenci doğru, 26 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 266 öğrenci doğru, 34 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 225 öğrenci doğru, 75 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 255’i doğru, 45’i yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 85; yanlış cevap verenlerin oranı da % 15’tir.

Bu verilere göre, yedinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 85 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.8. Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Sekizinci Kazanım: Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.

Tablo 12: Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k8	264	88	36	12	300	100

Tablo 12’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 270 öğrenci doğru, 30 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 261 öğrenci doğru, 39 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 261 öğrenci doğru, 39 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 264’ü doğru, 36’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 88; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12’dir.

Bu verilere göre, sekizinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.9. Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Dokuzuncu Kazanım: Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Tablo 13: Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k9	256,6	85,56	43,3	14,43	300	100

Tablo 13’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 270 öğrenci doğru, 30 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 261 öğrenci doğru, 39 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 239 öğrenci doğru; 61 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 256,6’sı doğru; 43,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 85,56; yanlış cevap verenlerin oranı da % 14,43’tür.

Bu verilere göre, dokuzuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 85,56 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.10. Onuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Onuncu Kazanım: Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.

Tablo 14: Onuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k10	258	86	42	14	300	100

Tablo 14’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen verilere göre kazanımın birinci sorusuna 258 öğrenci doğru, 42 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 260 öğrenci doğru, 40 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 256 öğrenci doğru, 44 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 258’i doğru, 42’si yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 86; yanlış cevap verenlerin oranı da % 14’tür.

Bu verilere göre, onuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 86 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.11. On birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Birinci Kazanım: Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.

Tablo 15: On birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k11	254,4	84,8	45,6	15,2	300	100

Tablo 15’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 255 öğrenci doğru, 45 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 266 öğrenci doğru, 34 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 242 öğrenci doğru, 58 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 254,4’ü doğru, 45,6’sı yanlış cevap vermişler. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 84,8; yanlış cevap verenlerin oranı da % 15,2’dir.

Bu verilere göre, on birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 84,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.12. On ikinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On İkinci Kazanım: Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.

Tablo 16: On ikinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k12	263,4	87,86	36,6	12,13	300	100

Tablo 16’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 283 öğrenci doğru, 17 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 244 öğrenci doğru, 56 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 264 öğrenci doğru, 36 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 263,4’ü doğru, 36,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 87,86; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12,13’tür.

Bu verilere göre, on ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 87,86 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.13. On Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On üçüncü Kazanım: Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.

Tablo 17: On üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k13	268,6	89,53	31,3	10,46	300	100

Tablo 17’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 252 öğrenci doğru, 48 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 268 öğrenci doğru, 32 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 286 öğrenci doğru, 14 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 268,6’sı doğru, 31,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 89,53; yanlış cevap verenlerin oranı da % 10,46’dır.

Bu verilere göre, birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 89,53 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.14. On Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dördüncü Kazanım: Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.

Tablo 18: On Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k14	235,6	78,53	64,3	21,43	300	100

Tablo 18’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 246 öğrenci doğru, 54 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 228 öğrenci doğru, 72 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 233 öğrenci doğru, 67 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 235,6’sı doğru, 64,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 78,53; yanlış cevap verenlerin oranı da % 21,43’tür.

Bu verilere göre, on dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 78,53 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.15. On Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Beşinci Kazanım: Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

Tablo 19: On Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k15	243,6	81,23	56,3	18,86	300	100

Tablo 19’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 255 öğrenci doğru, 45 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 215 öğrenci doğru, 85 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 261 öğrenci doğru, 39 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 243,6’sı doğru, 56,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,23; yanlış cevap verenlerin oranı da % 18,86’dır.

Bu verilere göre, on beşinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,23 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.16. On Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Altıncı Kazanım: Okuduklarının konusunu belirler.

Tablo 20: On Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k16	253,3	84,43	46,6	15,56	300	100

Tablo 20’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarının konusunu belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 263 öğrenci doğru, 37 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 265 öğrenci doğru, 35 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 232 öğrenci doğru, 68 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 253,3’ü doğru, 46,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 84,43; yanlış cevap verenlerin oranı da % 15,56’dır.

Bu verilere göre, on altıncı kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 84,43 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarının konusunu belirler.” kazanımına ulaşma düzeyine bakılmıştır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.17. On Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Yedinci Kazanım: Okuduğunun ana fikrini belirler.

Tablo 21: On Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k17	258,3	86,13	41,6	13,87	300	100

Tablo 21’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunun ana fikrini belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 267 öğrenci doğru, 33 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 257 öğrenci doğru, 43 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 251 öğrenci doğru, 49 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 258,3’ü doğru, 41,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 86,13; yanlış cevap verenlerin oranı da % 13,87’dir.

Bu verilere göre, on yedinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 86,13 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğunun ana fikrini belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.18. On Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Sekizinci Kazanım: Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.

Tablo 22: On Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k18	241,67	80,53	58,3	19,47	300	100

Tablo 22’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 258 öğrenci doğru, 42 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 226 öğrenci doğru, 74 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 241 öğrenci doğru, 59 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 241,67’si doğru, 58,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 80,53; yanlış cevap verenlerin oranı da % 19,47’dir.

Bu verilere göre, on sekizinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 80,53 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.19. On Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

On Dokuzuncu Kazanım: Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.

Tablo 23: On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k19	259,3	86,46	40,6	13,53	300	100

Tablo 23’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 273 öğrenci doğru, 27 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 263 öğrenci doğru, 37 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 242 öğrenci doğru, 58 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 259,3’ü doğru, 40,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 86,46; yanlış cevap verenlerin oranı da % 13,53’tür.

Bu verilere göre, on dokuzuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 86,46 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirminci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirminci Kazanım: Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.

Tablo 24: Yirminci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k20	236,3	78,8	63,6	21,2	300	100

Tablo 24’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 260 öğrenci doğru, 40 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 236 öğrenci doğru, 64 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 213 öğrenci doğru, 87 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 236,3’ü doğru, 63,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 78,8; yanlış cevap verenlerin oranı da % 21,2’dir.

Bu verilere göre, yirminci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 78,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Birinci Kazanım: Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.

Tablo 25: Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k21	245,3	81,76	54,6	18,23	300	100

Tablo 25’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 250 öğrenci doğru, 50 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 217 öğrenci doğru, 83 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 269 öğrenci doğru, 31 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 245,3’ü doğru, 54,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,76; yanlış cevap verenlerin oranı da % 18,23’tür.

Bu verilere göre, yirmi birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,76 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi İkinci Kazanım: Okuduklarından çıkarımlar yapar.

Tablo 26: Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k22	241,67	80,53	58,33	19,46	300	100

Tablo 26’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarından çıkarımlar yapar.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 216 öğrenci doğru, 84 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 253 öğrenci doğru, 47 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 256 öğrenci doğru, 44 öğrenci ise cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 241,67’si doğru, 58,33’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 80,53; yanlış cevap verenlerin oranı da % 19,46’dır.

Bu verilere göre, yirmi ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 80,53 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarından çıkarımlar yapar.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Üçüncü Kazanım: Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.

Tablo 27: Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k23	223,4	75	76,6	25	300	100

Tablo 27’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 224 öğrenci doğru, 76 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 236 öğrenci doğru, 64 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 210 öğrenci doğru, 90 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 223,4’ü doğru, 76,6’sı yanlış cevap vermişler. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 75; yanlış cevap verenlerin oranı da % 25’tir.

Bu verilere göre, yirmi üçüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 75 olarak tespit etmiştir. Başka bir deyişle “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Dördüncü Kazanım: Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.

Tablo 28: Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k24	263	88	37	12	300	100

Tablo 28’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 253 öğrenci doğru, 47 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 266 öğrenci doğru, 34 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 269 öğrenci doğru, 31 öğrenci ise cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden iki 263’ü doğru, 37’si yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 88; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12’dir.

Bu verilere göre, yirmi dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 88 olarak tespit etmiştir. Başka bir deyişle “Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Beşinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Beşinci Kazanım: Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

Tablo 29: Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k25	242	81,6	58	19,4	300	100

Tablo 29’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 262 öğrenci doğru, 38 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 207 öğrenci doğru, 93 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 256 öğrenci doğru, 44 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 242 doğru, 58 yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,6; yanlış cevap verenlerin oranı da % 19,4’tür.

Bu verilere göre, yirmi beş kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,6 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Altıncı Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Altıncı Kazanım: Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.

Tablo 30: Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k26	254,3	84,8	45,6	15,2	300	100

Tablo 30’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 254 öğrenci doğru, 46 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 234 öğrenci doğru, 66 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 275 öğrenci doğru, 25 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 254,3’ü doğru, 45,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 84,8; yanlış cevap verenlerin oranı da % 15,2’dir.

Bu verilere göre, yirmi altıncı kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 84,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Yedinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Yedinci Kazanım: Okuduğunu özetler.

Tablo 31: Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k27	244,6	81,2	55,3	18,8	300	100

Tablo 31’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu özetler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 268 öğrenci doğru, 32 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 262 öğrenci doğru, 38 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 204 öğrenci doğru, 96 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 244,6’sı doğru, 55,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,2; yanlış cevap verenlerin oranı da % 18,8’dir.

Bu verilere göre, yirmi yedinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,2 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğunu özetler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Sekizinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Sekizinci Kazanım: Yazarın amacını belirler.

Tablo 32: Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k28	235	78,3	65	21,7	300	100

Tablo 32’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Yazarın amacını belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 198 öğrenci doğru, 102 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 255 öğrenci doğru, 45 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 252 öğrenci doğru, 48 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 235’i doğru, 65’i yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 78,3; yanlış cevap verenlerin oranı da % 21,6’dır.

Bu verilere göre, yirmi sekizinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 78,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Yazarın amacını belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Yirmi Dokuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Yirmi Dokuzuncu Kazanım: Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.

Tablo 33: Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k29	242,3	87,3	38	12,6	300	100

Tablo 33’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 264 öğrenci doğru, 36 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 253 öğrenci doğru, 47 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 269 öğrenci doğru, 31 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 242,3’ü doğru, 12,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 87,3; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12,6’dır.

Bu verilere göre, yirmi dokuzuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 87,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Otuzuncu Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuzuncu Kazanım: Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.

Tablo 34: Otuzuncu Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k30	244,3	81,46	56,6	18,53	300	100

Tablo 34’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 251 öğrenci doğru, 49 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 251 öğrenci doğru, 49 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 231 öğrenci doğru, 69 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 244,3’ü doğru, 56,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 81,46; yanlış cevap verenlerin oranı da % 18,53’tür.

Bu verilere göre, otuzuncu kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 81,46 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Otuz Birinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuz Birinci Kazanım: Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.

Tablo 35: Otuz Birinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k31	253,6	84,56	46,3	15,43	300	100

Tablo 35’te, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 264 öğrenci doğru, 36 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 248 öğrenci doğru, 52 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 249 öğrenci doğru, 51 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 253,6’sı doğru, 46,3’ü yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 84,56; yanlış cevap verenlerin oranı da % 15,43’tür.

Bu verilere göre, otuz birinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 84,56 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Otuz İkinci Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuz İkinci Kazanım: Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.

Tablo 36: Otuz İkinci Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k32	242,3	80,76	57,6	19,23	300	100

Tablo 6’da, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 262 öğrenci doğru, 38 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 241 öğrenci doğru, 59 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 224 öğrenci doğru, 76 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 242,3’ü doğru, 57,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 80,76; yanlış cevap verenlerin oranı da % 19,23’tür.

Bu verilere göre, otuz ikinci kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 80,76 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Otuz Üçüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuz Üçüncü Kazanım: Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.

Tablo 37: Otuz Üçüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
k33	239,3	97,8	60,6	20,2	300	100

Tablo 37’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 255 öğrenci doğru, 45 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 251 öğrenci doğru, 49 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 212 öğrenci doğru, 88 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 239,3’ü doğru, 60,6’sı yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 97,8; yanlış cevap verenlerin oranı da % 20,2’dir.

Bu verilere göre, otuz üçüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 97,8 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

3.1.20. Otuz Dördüncü Kazanıma Ulaşma Düzeyi

Otuz Dördüncü Kazanım: Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

Tablo 38: Otuz Dördüncü Kazanıma İlişkin Bulgular

Kazanım	Doğru		Yanlış		Toplam	
k34	f	%	f	%	f	%
	262	87,3	38	12,6	300	100

Tablo 38’de, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin “Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.” kazanımına ulaşma düzeyleri verilmektedir. Tablodaki değerler, üç ayrı sorunun hesaplanmasından elde edilen verilerin ortalamasından oluşmaktadır. Üç soru ile test edilen kazanımdan elde edilen bu verilere göre kazanımın birinci sorusuna 264 öğrenci doğru, 36 öğrenci yanlış; kazanımın ikinci sorusuna 253 öğrenci doğru, 47 öğrenci yanlış; kazanımın üçüncü sorusuna 269 öğrenci doğru, 31 öğrenci ise yanlış cevap vermişler. Bu üç soruyu ortalama olarak 300 öğrenciden 262’si doğru, 38’i yanlış cevaplandırmıştır. Yüzde olarak doğru cevap verenlerin oranı % 87,3; yanlış cevap verenlerin oranı da % 12,6’dır.

Bu verilere göre, otuz dördüncü kazanımda, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin başarı ortalaması % 87,3 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle “Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.” kazanımının, anlama düzeyinde gerçekleştiğini söyleyebiliriz.

Birinci alt problem adı altında 34 adet kazanıma ulaşma düzeyi ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu yüzden burada bütün kazanımların sonuçları ayrı ayrı verilmiştir. Bütün tablolar incelendiğinde tamamı başarı düzeyinde gerçekleşen kazanımlar içerisinde en yüksek başarının gerçekleştiği kazanım otuz üçüncü kazanım; en düşük başarının olduğu kazanım ise yirmi üçüncü kazanımdır. Otuz üçüncü kazanımdaki başarı düzeyi % 97,8; yirmi üçüncü kazanımdaki başarı düzeyi ise % 75 şeklinde gerçekleşmiştir.

Öğrencilerin en çok başarılı oldukları yirmi üçüncü kazanımı ölçen soruların üçü de çoktan seçmeli sorulardır. Bu tipteki soruları cevaplandırmak için yapılacak tek şey verilen şıklar içerisinde en uygun olanı işaretlemek olacaktır. *Çoktan seçmeli testlerin, kişinin bildiklerini belli bir düzen içerisinde ve dil kurallarına göre açıkça ifade etme becerisini kullanmaması* (Özbay, 1997, s.14) da başarı oranını artırır.

Başarının düşük olarak gerçekleştiği otuz üçüncü kazanımı ölçen sorular ise açık uçlu sorulardır. Bu tür sorularda öğrencinin, anladığını belirtmesinin yanı sıra yazma etkinliğini de kullanması gerekir. Yukarıda, Özbay'ın ifade ettiği becerinin bu tür testlerde kullanılması zorunlu olduğu için bu beceriden yoksun olan veya yazmaktan hoşlanmayan öğrenci, doğru cevabı bilse bile cevap vermekten imtina edecektir. Yirmi üçüncü kazanımdaki başarısızlığın bir sebebi de bu isteksizlik olabilir.

Öğrencilerin okuma becerileri üzerine farklı değişkenlere bağlı olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunda farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Dilbaz (1988), "İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersinin Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi" adlı araştırmasında, 5. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin "okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama" becerileri üzerine araştırma yapmış. Çıkan sonuca göre: okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği yönünden 5. sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu, buna rağmen beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri yüz puan üzerinden 56 olarak bulunmuştur.

Bekâr (2005), İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığını kazanmaları üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin %95,1'inin okuma alışkanlığına sahip olduklarını; yarısından fazlasının orta düzeyde okuyucu olduklarını saptamıştır.

Sidekli ve Buluç (2006, s.165) yapmış oldukları araştırmada, beşinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunu öyküleyici metinleri anlama düzeyi öğretici metinlere göre daha yüksek düzeydedir. Ancak ortalamalara göre başarı düzeylerine bakıldığında her iki metin türünde de ortalamaya yakın bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin öğretici ve öyküleyici metinleri okuduğunda anlama becerileri arasında öyküleyici metinlerin lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

3.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyi nedir?

Tablo 39: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4324	,7417	7,764	.001	1-2 1-3
Orta	133	2,7632	,5207			
Üst	93	2,7097	,5581			
Toplam	300	2,6650	,6067			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 39'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 7,764$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,70$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,43$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,76$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,43$) arasındaki başarı derecesi orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine bulunmuştur. Her iki sonuç da anlamlı fark oluşturacak niteliktedir. Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre birinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 40: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4459	,7610	4,455	.012	1-2 1-3
Orta	133	2,7068	,61277			
Üst	93	2,6989	,58579			
Toplam	300	2,6400	,6520			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 40'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 4,455$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,70$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ikinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 41: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4459	,64409	7,684	.001	1-2 1-3
Orta	133	2,7444	,55941			
Üst	93	2,7204	,45122			
Toplam	300	2,6633	,56366			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 41'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarını zihninde canlandırır.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2,297)} = 7,784$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,72$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,74$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre üçüncü kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 42: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2432	,69855	9,595	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,5752	,58224			
Üst	93	2,6183	,53871			
Toplam	300	2,5067	,61744			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 42’deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 9,595$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo düzeydeki öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,61$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,24$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,57$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,24$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeyindeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyindeki öğrencilere göre dördüncü kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 43: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2973	,73521	2,450	.088	-
Orta	133	2,4789	,66845			
Üst	93	2,5161	,63610			
Toplam	300	2,4457	,67913			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 43'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 2,450$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 44: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,5000	,74485	8,022	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,7820	,44955			
Üst	93	2,8032	,47192			
Toplam	300	2,7190	,55591			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 44'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 8,022$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,80$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,50$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,78$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,50$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre altıncı kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 45: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,1486	,71544	11,307	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,5526	,55139			
Üst	93	2,4677	,54577			
Toplam	300	2,4267	,61445			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 45'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)}=11,307; P<.05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,46$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,14$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,55$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,14$) arasındaki başarı derecesi ise orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre yedinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 46: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4865	,66710	3,484	.032	1-2
Orta	133	2,7143	,58480			
Üst	93	2,6559	,56134			
Toplam	300	2,6400	,60411			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 46'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 3,484$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, orta sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,71$) ile alt sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,48$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Bu kazanımda, alt ile üst; orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere oranla sekizinci kazanıma ulaşma başarısı açısından anlamlı sayılacak derecede daha az başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 47: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3108	,82637	8,188	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,6090	,61342			
Üst	93	2,7097	,54335			
Toplam	300	2,5667	,66861			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 47’deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 8,188$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,70$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,31$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,31$) arasındaki başarı derecesi ise orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre dokuzuncu kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 48: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Onuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3649	,73231	6,466	.002	1-2 1-3
Orta	133	2,6466	,52506			
Üst	93	2,6559	,56134			
Toplam	300	2,5800	,60400			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 48'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2,297)} = 6,466$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,65$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,36$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,64$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,36$) arasındaki başarı derecesi orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre onuncu kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 49: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2703	,72711	8,835	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,6316	,64519			
Üst	93	2,6344	,56693			
Toplam	300	2,5433	,66049			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 49'daki varyans analizi sonuçlarına göre, Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 8,835$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,27$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,27$) arasındaki başarı derecesi ise orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre on birinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 50: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,5405	,60112	1,499	.225	-
Orta	133	2,6729	,52960			
Üst	93	2,6559	,52117			
Toplam	300	2,6350	,54645			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 50'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,499; P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 51: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,5405	,72507	3,232	.041	-
Orta	133	2,7368	,49074			
Üst	93	2,7312	,53446			
Toplam	300	2,6867	,57410			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 51'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 3,232; P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler on üçüncü kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 52: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2703	,76386	1,363	.258	-
Orta	133	2,3286	,72107			
Üst	93	2,4495	,71363			
Toplam	300	2,3517	,73044			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 52'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,363$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 53: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2568	,75961	3,457	.033	-
Orta	133	2,4789	,65702			
Üst	93	2,5161	,65297			
Toplam	300	2,4357	,68804			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 53'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 3,457$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 54: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3243	,74223	5,571	.004	1-2 1-3
Orta	133	2,6015	,57656			
Üst	93	2,6022	,57369			
Toplam	300	2,5333	,62998			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 54'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarının konusunu belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 5,571$; $P < ,05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) arasındaki başarı derecesi üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) arasındaki başarı derecesi orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre on altıncı kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 55: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3378	,76350	8,666	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,6391	,52712			
Üst	93	2,6989	,52719			
Toplam	300	2,5833	,60906			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 55'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduğunun ana fikrini belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 8,666$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,33$) arasındaki başarı derecesi üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,33$) arasındaki başarı derecesi orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklılık oluşturulacak şekilde sonuçlanmıştır.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre on yedinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 56: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2027	,92128	4,845	.008	1-3
Orta	133	2,4286	,72075			
Üst	93	2,5699	,66591			
Toplam	300	2,4167	,76922			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 56'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 4,845$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre; üst sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin on sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,56$) ile alt sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin on sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,20$) arasındaki başarı derecesinde üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu kazanımda, alt ile orta; orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere oranla on sekizinci kazanıma ulaşma başarısı açısından anlamlı sayılacak derecede daha az başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 57: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin On Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3243	,77827	9,807	.000	1-2 1-3
Orta	133	2,7143	,53046			
Üst	93	2,6344	,58579			
Toplam	300	2,5933	,63453			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 57'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 9,807$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,71$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre on dokuzuncu kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 58: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirminci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2162	,78112	2,181	.115	-
Orta	133	2,4286	,66613			
Üst	93	2,3871	,72280			
Toplam	300	2,3633	,71626			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 58'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 2,181$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 59: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3514	,69109	1,166	.313	-
Orta	133	2,4812	,64669			
Üst	93	2,4946	,66958			
Toplam	300	2,4533	,66531			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 59'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Metindeki anlamsal ilişkileri saptar.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,166$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 60: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,1486	,82233	6,982	.001	1-2 1-3
Orta	133	2,4887	,70299			
Üst	93	2,5269	,63574			
Toplam	300	2,4167	,72904			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 60'taki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarından çıkarımlar yapar.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 6,982$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,52$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,14$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,48$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,14$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre yirmi ikinci kazanımında daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 61: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,1216	,79300	1,698	.185	-
Orta	133	2,3120	,67868			
Üst	93	2,2097	,74207			
Toplam	300	2,2333	,72961			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 61'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,698$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 62: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,6351	,53824	1,383	.252	-
Orta	133	2,6767	,59733			
Üst	93	2,5430	,64123			
Toplam	300	2,6250	,59839			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 62'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,383$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 63: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Beşinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3581	,75634	,554	.575	-
Orta	133	2,4098	,66240			
Üst	93	2,4677	,61594			
Toplam	300	2,4150	,67215			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 63'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = ,554$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 64: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Altıncı Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4459	,64409	2,097	.125	-
Orta	133	2,5263	,62254			
Üst	93	2,6452	,65350			
Toplam	300	2,5433	,63991			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 64'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 2,097$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 65: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Yedinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2568	,70343	7,210	.001	1-2 1-3
Orta	133	2,4150	,68440			
Üst	93	2,6398	,58219			
Toplam	300	2,4457	,67295			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 65'teki varyans analizi sonuçlarına göre, "Okuduğunu özetler." kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 7,210$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,25$) arasındaki başarı derecesi, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,41$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,25$) arasındaki başarı derecesi, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre yirmi yedinci kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo 66: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Sekizinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2027	,81054	2,146	.119	-
Orta	133	2,3609	,75967			
Üst	93	2,4409	,66696			
Toplam	300	2,3467	,74835			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 66'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Yazarın amacını belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)}=2,146$; $P<.05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 67: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Yirmi Dokuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,4662	,61561	2,665	.071	-
Orta	133	2,6466	,50670			
Üst	93	2,5914	,52101			
Toplam	300	2,5850	,54276			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 67'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)}=2,665$; $P<.05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 68: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuzuncu Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2838	,76785	3,417	.034	1-3
Orta	133	2,4361	,79156			
Üst	93	2,5806	,59568			
Toplam	300	2,4433	,73616			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 68'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 7,417$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre; üst sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,58$) ile alt sosyo ekonomik düzeyde olan öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,28$) arasındaki başarı derecesi “üst” sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu kazanımda, alt ile orta; orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu bulgulara göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere oranla otuzuncu kazanıma ulaşma başarısı açısından anlamlı sayılacak derecede daha az başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 69: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Birinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3784	,73471	3,299	.038	-
Orta	133	2,5789	,55337			
Üst	93	2,6022	,59234			
Toplam	300	2,5367	,61909			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 69'daki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 3,299$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 70: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz İkinci Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3108	,75717	1,478	.230	-
Orta	133	2,4436	,65613			
Üst	93	2,4839	,61878			
Toplam	300	2,4233	,67253			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 70'teki varyans analizi sonuçlarına göre, “Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 1,478$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 71: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Üçüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,2568	,84498	2,112	.123	-
Orta	133	2,4812	,69196			
Üst	93	2,3763	,77899			
Toplam	300	2,3933	,76194			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 71’deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F_{(2-297)} = 2,112$; $P < .05$].

Bu bulgulara göre alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler beşinci kazanımda aynı başarıyı göstermişlerdir.

Tablo 72: Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Otuz Dördüncü Kazanıma İlişkin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	F	P	Fark Scheffe
Alt	74	2,3919	,79066	6,146	.002	1-2 1-3
Orta	133	2,6917	,56649			
Üst	93	2,6989	,62180			
Toplam	300	2,6200	,65602			

1=Alt düzey, 2=Orta düzey, 3=Üst düzey

Tablo 72'deki varyans analizi sonuçlarına göre, “Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.” kazanımında, sosyo ekonomik düzeyleri farklı olan öğrenci grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-297)} = 6,146$; $P < .05$].

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla scheffe karşılaştırma testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre, üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,39$) arasındaki başarı derecesi üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine; orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,39$) arasındaki başarı derecesi orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur.

Orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Bu bulguların sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilere göre otuz dördüncü kazanımda daha az başarılı olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

İkinci alt problem adı altında, farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerine bakılmıştır. Elde edilen tablolara bakıldığında otuz dört kazanımdan on üçü orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine sonuçlanmışken yirmi biri üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler lehine sonuçlanmıştır. Çıkan sonuçlara göre gruplar arasındaki başarı sıralaması üst (%=87,73), orta (%=87,18) ve alt (%=79,56) sosyo ekonomik düzey şeklindedir.

Verilen rakamlardan da anlaşıldığı gibi üst ve orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerin başarı ortalamaları birbirlerine çok yakın olmakla beraber üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler birinci, orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler ise ikinci olmuşlardır. Alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle diğer iki grup arasındaki fark kayda değer bir biçimde alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler aleyhine sonuçlanmıştır.

Bütün bu sonuçlara göre sosyo ekonomik düzeyin, okuduğunu anlamada etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ailenin sosyo ekonomik düzeyi, çocuğun dil becerilerinin yanında, zekânın gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, çocuğun içinde bulunduğu sosyo ekonomik düzeyin, sosyal, kültürel ve eğitim koşulların, dil becerisini ve zekâ düzeyini etkilemesi söz konusudur. Ailenin ekonomik geliri arttıkça çocuğun okul başarısı da artmaktadır (Şengönül, 1995).

Çelenk ve Çalışkan (2004), ailenin sosyo ekonomik düzeyinin okuduğunu anlama başarısına yönelik etkisini konu alan araştırmada şu sonuçlara ulaşmışlar:

1. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, okuduğun anlama başarıları daha yüksek bulunmuştur.
2. Eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların (üniversite eğitimi alan ailelerin çocuklarında daha yüksek), okuduğunu anlama başarıları daha yüksek bulunmuştur.
3. Değişik meslek gruplarına göre öğrencilerin (memur ailelerinden gelen çocuklar daha başarılı), okuduğunu anlama başarılarının farklılaştığı görülmüştür.

4. Çocuk sayısı düşük olan ailelerden gelen çocukların (tek çocuklu ailelerden gelen çocuklar daha başarılı), okuduğunu anlama başarıları daha yüksek bulunmuştur.

Gündemir (2002), 2000-2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrenci üzerinde “okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi testi” uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylerinin farklı olması “okuduğunu anlama becerilerini” etkilemekte olduğu ortaya çıkmıştır.

Çocukların dil becerileri, içinde doğup büyüdüğü aile ortamı ve sosyo ekonomik ve kültürel bir çevrede gelişir. Geçmişte yapılan birçok araştırmada, dil becerilerin gelişiminde, sosyo ekonomik ve kültürel çevrenin etkili olduğunu ortaya koymuşlardır (Brenstain, 1961). Günümüzde de, ailenin ve toplumun sosyo ekonomik düzeyinin, kültürel özelliklerinin, yaşam biçiminin, kültürel ve etnik yapısının, çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğu kabul görmektedir.

Aynı şekilde, Avcıoğlu’nun (2000) yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre, okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Zihin gelişiminin, kişinin geçirdiği yaşantılarla artabileceğini belirten Bacanlı (2000), “gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan ana baba, ona yaşantı zenginliği sağlamaya, böylece zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışıyordur. Genel olarak yaşantı zenginliğinin zihin gelişimini etkilediği kabul edilmektedir.” diyor.

Çocukların dil gelişimini farklı sebeplere bağlayan Temur (2006), bu sebeplerin, kültür farklılığı ve zekâ yani kişisel ve sosyal faktörler olduğunu, bu faktörlerin bireye dil gelişimi açısından önemli katkılar sağladığını belirtir.

Yavuzer (1995), çocuklardaki farklılığı, ailelerin sosyo ekonomik durumuna, ailelerin çocuklarına ayırdığı zaman, emek, eğitim aktiviteleri, farklı sosyal

evrelerle iletişim olanakları gibi değişkenlerdeki farklılıklara ve bu ailelerin, çocukların dil gelişimine katkıda bulunmalarına bağlıyor.

Yukarıda sıralanan farklı araştırma sonuçlarından anlaşılıyor ki evre ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun yüksek olması; ailelerin, çocuklarına farklı değişkenler yardımıyla farklı öğrenme imkânları sunması; okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo kültürel düzeylerinin farklı olması, bireysel farklılıkların dikkate alınarak oluşturulmuş eğitim imkânlarının sağlanması öğrencinin dil gelişimini olumlu yönde eklemektedir.

3.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Problem: Kız ve erkek öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyleri nedir?

Tablo 73: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,74	,450	2,219	.000
Erkek	149	2,58	,725		

$p < .05$

Tablo 73'teki t testi sonuçlarına göre, “Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,74$) ile erkek öğrencilerin birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,58$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 74: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,77	,492	3,681	.000
Erkek	149	2,50	,758		

$p < .05$

Tablo 74'teki t testi sonuçlarına göre, “Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,77$) ile erkek öğrencilerin ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,50$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 75: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,74	,506	2,656	.000
Erkek	149	2,57	,606		

$p < .05$

Tablo 75'teki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarını zihninde canlandırır.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,74$) ile erkek öğrencilerin üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,57$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 76: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,57	,594	2,067	.075
Erkek	149	2,43	,633		

$p < .05$

Tablo 76'daki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,57$); erkek öğrencilerin dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,43$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 77: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,49	,701	1,312	.785
Erkek	149	2,39	,654		

$p < .05$

Tablo 77'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,49$); erkek öğrencilerin beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,39$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 78: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,80	,411	2,822	.000
Erkek	149	2,62	,660		

$p < .05$

Tablo 78'deki t testi sonuçlarına göre, “Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,80$) ile erkek öğrencilerin altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,62$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 79: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,51	,578	2,575	.176
Erkek	149	2,33	,637		

$p < .05$

Tablo 79'daki t testi sonuçlarına göre, “Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrenci öğrencilerin başarı düzeyleri anlamlı bir farklılık görülmemiştir

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,51$); erkek öğrencilerin yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,33$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 80: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,74	,506	2,974	.000
Erkek	149	2,53	,673		

$p < .05$

Tablo 80'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrenci öğrencilerin başarı düzeyleri anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,74$) ile erkek öğrencilerin sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,53$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 81: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,64	,625	1,984	.007
Erkek	149	2,48	,703		

$p < .05$

Tablo 81'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,64$) ile erkek öğrencilerin dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,48$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 82: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Onuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,60	,599	,845	.437
Erkek	149	2,55	,608		

$p < .05$

Tablo 82'deki t testi sonuçlarına göre, “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$); erkek öğrencilerin onuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,55$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 83: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,60	,621	1,747	.060
Erkek	149	2,47	,693		

$p < .05$

Tablo 83'teki t testi sonuçlarına göre, "Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,60$); erkek öğrencilerin on birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,47$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 84: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,68	,518	1,613	.011
Erkek	149	2,58	,570		

$p < .05$

Tablo 84'teki t testi sonuçlarına göre, "Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,68$) ile erkek öğrencilerin on ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,58$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 85: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,76	,485	2,292	.000
Erkek	149	2,61	,644		

$p < .05$

Tablo 85'teki t testi sonuçlarına göre, "Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,76$) ile erkek öğrencilerin on üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,61$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 86: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,45	,699	2,373	.871
Erkek	149	2,25	,749		

$p < .05$

Tablo 86'daki t testi sonuçlarına göre, "Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,45$); erkek öğrencilerin on dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,25$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 87: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,54	,649	2,699	.116
Erkek	149	2,32	,711		

$p < .05$

Tablo 87'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,54$); erkek öğrencilerin on beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,32$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 89: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,58	,624	1,556	.320
Erkek	149	2,47	,632		

$p < .05$

Tablo 89'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarının konusunu belirler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,58$); erkek öğrencilerin on altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,47$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 90: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,63	,582	1,504	.060
Erkek	149	2,53	,632		

$p < .05$

Tablo 90'daki t testi sonuçlarına göre, "Okuduğunun ana fikrini belirler." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$); erkek öğrencilerin on yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,53$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 91: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,52	,764	2,434	.650
Erkek	149	2,30	,761		

$p < .05$

Tablo 91'deki t testi sonuçlarına göre, "Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,52$); erkek öğrencilerin on sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,61$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 92: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin On Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,66	,587	1,902	.008
Erkek	149	2,52	,673		

$p < .05$

Tablo 92'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,66$) ile erkek öğrencilerin on dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,52$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 93: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirminci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,47	,641	2,794	.061
Erkek	149	2,24	,770		

$p < .05$

Tablo 93'teki t testi sonuçlarına göre, “Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirminci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,47$); erkek öğrencilerin yirminci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,24$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 94: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,56	,617	2,907	.048
Erkek	149	2,34	,695		

$p < .05$

Tablo 94'teki t testi sonuçlarına göre, "Metindeki anlamsal çelişkileri saptar." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,56$) ile erkek öğrencilerin yirmi birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,34$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 95: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,52	,651	2,735	.008
Erkek	149	2,30	,785		

$p < .05$

Tablo 95'teki t testi sonuçlarına göre, "Okuduklarından çıkarımlar yapar." kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,52$) ile erkek öğrencilerin yirmi ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,85$) arasındaki başarı derecesi erkeklerin lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 96: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,31	,736	1,870	.147
Erkek	149	2,15	,716		

$p < .05$

Tablo 96'daki t testi sonuçlarına göre, “Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,31$); erkek öğrencilerin yirmi üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,15$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 97: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,69	,529	2,160	.002
Erkek	149	2,55	,654		

$p < .05$

Tablo 97'deki t testi sonuçlarına göre, “Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile erkek öğrencilerin yirmi dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,55$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 98: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Beşinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,36	,709	-1,318	.297
Erkek	149	2,64	,630		

$p < .05$

Tablo 98'deki t testi sonuçlarına göre, “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,36$); erkek öğrencilerin yirmi beşinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,46$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 99: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Altıncı Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,69	,559	2,541	.000
Erkek	149	2,44	,701		

$p < .05$

Tablo 99'daki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,63$) ile erkek öğrencilerin yirmi altıncı kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 100: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Yedinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,44	,665	-,136	.866
Erkek	149	2,45	,682		

$p < .05$

Tablo 100'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduğunu özetler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,44$); erkek öğrencilerin yirmi yedinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,45$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 101: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Sekizinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,33	,763	-,258	.852
Erkek	149	2,35	,735		

$p < .05$

Tablo 101'deki t testi sonuçlarına göre, “Yazarın amacını belirler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,33$); erkek öğrencilerin yirmi sekizinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,35$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 102: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Yirmi Dokuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,61	,520	,886	.182
Erkek	149	2,55	,565		

$p < .05$

Tablo 102'deki t testi sonuçlarına göre, “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,61$); erkek öğrencilerin yirmi dokuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,55$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 103: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuzuncu Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,53	,619	2,219	.000
Erkek	149	2,34	,829		

$p < .05$

Tablo 103'teki t testi sonuçlarına göre, “Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,53$) ile erkek öğrencilerin otuzuncu kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,34$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 104: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Birinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,50	,609	-,752	.805
Erkek	149	2,56	,629		

$p < .05$

Tablo 104'teki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin otuz birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,50$); erkek öğrencilerin otuz birinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,56$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 105: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz İkinci Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,45	,639	,699	.130
Erkek	149	2,39	,705		

$p < .05$

Tablo 105'teki t testi sonuçlarına göre, “Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin otuz ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,45$); erkek öğrencilerin otuz ikinci kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,39$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 106: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Üçüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,43	,743	,849	.698
Erkek	149	2,35	,780		

$p < .05$

Tablo 106'daki t testi sonuçlarına göre, “Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin otuz üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,43$); erkek öğrencilerin otuz üçüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,35$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 107: Cinsiyet Bağımsız Değişkeninin Otuz Dördüncü Kazanım Üzerindeki Anlamlılık Düzeyi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Kız	151	2,69	,553	2,013	.000
Erkek	149	2,54	,739		

$p < .05$

Tablo 107'deki t testi sonuçlarına göre, “Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.” kazanımında, farklı cinsiyetteki öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, kız öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,69$) ile erkek öğrencilerin otuz dördüncü kazanımdaki başarı puanları ortalaması ($\bar{X}=2,54$) arasındaki başarı derecesi kızların lehine anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 108: Araştırmanın Üç Alt Problemine Ait Toplam Başarı Yüzdeleri

	SED			CİNSİYET		Bütün Öğrenciler
	Alt	Orta	Üst	Kız	Erkek	
N	74	133	93	151	149	300
%	79,56	87,18	87,73	87,70	83,21	84,56

Tablo 108’de ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin alt problemlere göre ulaştıkları başarı düzeylerine yer verilmiştir. Tabloda sadece başarı puanlarına yer verildiği için yanlış yüzdelere ve frekanslara yer verilmemiştir.

Tablodaki bulgulara göre bütün kazanımlarda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin toplam başarı puanları (% 84,56) şeklinde bulunmuştur. Bu sonuca göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşmada başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

Sosyo ekonomik düzeyde, başarı sıralaması üst sosyo ekonomik, orta sosyo ekonomik ve alt sosyo ekonomik şeklinde bulunmaktadır. Üst sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması (% 87,73); orta sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması (% 87,18); alt sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması (% 79,56) şeklindedir.

Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması (% 87,70); erkeklerin başarı ortalaması ise (% 83,21) olarak bulunmuştur.

Toplam 34 kazanımdan oluşan okuduğunu anlama testinden on beşi kızlar lehine anlamlılık arz ederken dört tanesi anlamlı farklılık oluşturamayacak şekilde erkek öğrenciler lehine bulunmuştur. Geriye kalan 15 kazanımda kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları halde, bu başarı fark oluşturacak kadar anlamlı değildir.

İlköğretim birinci kademe düzeyinde, okuma becerileriyle ilgili yapılan başka bir araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılı bulunmuş olmalarına rağmen bu başarı kız ve erkek öğrencilerin okuma becerileri arasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Brooks, 1936).

Anılan (1998) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler de yukarıdaki sonuçları destekler niteliktedir. İlköğretim beşinci sınıflara uygulanan, okuduğunu anlama testi sonuçlarının kız öğrencilerin lehine bir sonuçlanmıştır. Uygulanan 30 soruluk test sonucunda, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=16.18$), erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=15.26$) olarak bulunmuştur.

Gündemir (2002), 2000–2001 öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçe merkezinde bulunan üç ilköğretim okulunun sekizinci sınıflarında okuyan toplam 97 (53 kız ve 44 erkek) öğrenciye “okuduğunu anlama becerisi başarı düzeyi testi” uygulamıştır. Bu araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Dil gelişimi açısından kızların erkeklerden daha ileride olduğunu ifade eden Akçamete (1990), ilkokul sıralarında erkeklerin kızlardan daha çok okuma güçlükleriyle karşılaştıklarını belirtmiştir. Fakat bu farklılığın üniversite sıralarında azaldığını dile getirmiştir.

Cinsiyete göre hem öğretici hem öyküleyici metinleri okuduğunu anlamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. (Sidekli ve Buluç, 2006, s.65)

Bu şekilde yapılan pek çok araştırmada kız öğrencilerin daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun en önemli sebebi ise kız öğrencilerin beden gelişiminin erkeklere nazaran daha hızlı gerçekleşmesi olduğunu söyleyebiliriz.

Cinsiyetin dil gelişimindeki rolü üzerine farklı görüşler mevcuttur. Bu görüşlerden birinde kızların, dil gelişiminde konuşma süresi, konuşmalarda kullanılan kelime çeşidi, sağlam bir cümle yapısı gibi değişkenlerde erkeklere oranla daha başarılı olduğu savunulmaktadır (McCarty,1953:155; akt: Temur, 2006, 8).

Pek çok araştırmada kız öğrencilerin daha başarılı olmalarına bazı izahlar getirilmeye çalışılmıştır. Sidekli (2006), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarının sebebini, kızların daha fazla sorumluluk sahibi olmasına, erkek öğrencilerin oyun aktivitelerinin büyük bölümünü ev dışında; kızların ise aksine ev içersinde gerçekleştirmelerine bağlamaktadır.

Dilin gelişimi olgunlaşma ile paralellik arz ediyor. Olgunlaşmanın fiziksel gelişimi ifade ettiğini belirten Bacanlı (2000), olgunlaşmanın zihin gelişimi üzerinde de etkisi olduğunu, erken olgunlaşmanın zihin gelişimini hızlandırdığını ve olgunlaştıkça zihin gelişiminde ilerleme olduğunu söylemektedir. Tabi bu olgunlaşma bedeni olan olgunlaşmadır. Yani beden olgunlaşma ne kadar hızlı olursa zihnen olgunlaşma da o kadar çok hızlı olacaktır.

Olgunlaşmayı cinsiyete göre değerlendirirsek, kızların erkeklerden daha hızlı olgunlaştığını söyleyebiliriz. Kızlardaki bu olgunlaşma zihinsel olgunlaşma ile paralel olarak yürümektedir. Zihinsel olgunlaşmanın ise dil becerilerindeki olgunlaşmayı beraberinde getirdiğini söyleyebiliriz.

Yukarıda sıralanan iddiaların aksine Akyol (2005: s.21), cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığını belirtmektedir.

VI. BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkılarak yapılan öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuçlar

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bütün kazanımlara ulaşma düzeyi toplam başarı puanları % 84,56 şeklinde bulunmuştur.

2. Sosyo ekonomik düzeyde, başarı sıralaması üst sosyo ekonomik, orta sosyo ekonomik ve alt sosyo ekonomik şeklinde tezahür etmiştir. Üst sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,73; orta sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 87,18; alt sosyo ekonomik gruba giren öğrencilerin başarı ortalaması % 79,56 şeklinde ortaya çıkmıştır.

3. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir.

4.1.1. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar ayrı başlıklar yerine bir başlık altında, a) toplam başarı düzeyleri, b) sosyo ekonomik durumlarına göre elde ettikleri başarı düzeyleri c) cinsiyet bağımsız değişkenine göre başarı düzeyleri şeklinde verilmiştir.

**4.1.1.1. “Ön Bilgilerini Kullanarak Okuduğunu Anlamlandırır.”
Kazanımına Ulaşma Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, birinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 89,2 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin birinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında üstün lehine gerçekleşmiştir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Birinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler birinci kazanıma ulaşma düzeyi bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.2. “Metinde Verilen İpuçlarından Hareketle, Karşılaştığı Yeni Kelimelerin Anlamlarını Tahmin Eder.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, ikinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 87,96 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin ikinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) İkinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bun anlamlı farka göre kız öğrenciler ikinci kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.3. “Okuduklarını Zihninde Canlandırır.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, üçüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 88,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin üçüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Üçüncü kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler üçüncü kazanıma ulaşma düzeyi bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.4. “Okuduklarında Duygusal Ve Abartılı Öğeleri Belirler Ve Sorgular.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, dördüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 83,76 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin dördüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Dördüncü kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.5. “Okuduklarında Ne, Nerede, Ne Zaman, Nasıl, Niçin Ve Kim (5N 1K) Sorularına Cevap Arar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, beşinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,57 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, beşinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Beşinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.6. “Farklı Düşünmeye Yönlendiren İfadeleri Dikkate Alarak Okur.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, altıncı kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 90,57 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin altıncı kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Altıncı kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler ikinci kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.7. “Önem Belirten İfadeleri Dikkate Alarak Okur.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yedinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 85 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin yedinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo

ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Yedinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.8. “Okuduklarında Karşılaştırmalar Yapar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, sekizinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 88 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin sekizinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine görülmektedir. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gibi alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Sekizinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler sekizinci kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.9. “Okuduklarında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, dokuzuncu kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 85,56 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin dokuzuncu kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir.

Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Dokuzuncu kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler dokuzuncu kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.10. “Okuduklarında Sebep-Sonuç İlişkileri Kurar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, onuncu kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 86 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin onuncu kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Onuncu kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.11. “Genel Ve Özel Durumları Bildiren İfadeleri Dikkate Alarak Okur.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, on birinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 84,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin on birinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

On birinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.1.12. “Destekleyici Ve Açıklayıcı İfadeleri Dikkate Alarak Okur.”
Kazanımına Ulaşma Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on ikinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 87,86 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, on ikinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) On ikinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler on ikinci kazanıma ulaşma düzeyi bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

**4.1.1.13. “Özetleyen Ve Sonuç Bildiren İfadeleri Dikkate Alarak Okur.”
Kazanımına Ulaşma Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on üçüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 89,53 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, on üçüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) On üçüncü kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler on üçüncü kazanıma ulaşma düzeyi bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

**4.1.1.14. “Okuduklarında Gerçek Olanla Hayal Ürünü Olanı Ayırt
Eder.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on dördüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 78,53 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, on dördüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) On dördüncü kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.1.15. “Okuduğu Metindeki Özne Ve Nesnel Yargıları Ayırt Eder.”
Kazanımına Ulaşma Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on beşinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,23 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, on beşinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) On beşinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.1.16. “Okuduklarının Konusunu Belirler.” Kazanımına Ulaşma
Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on altıncı kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 84,43 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin on altıncı kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) On altıncı kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.1.17. “Okuduğunun Ana Fikrini Belirler.” Kazanımına Ulaşma
Düzeyleri**

a) Öğrencilerin, on yedinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 86,13 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin on yedinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) On yedinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.18. “Okuduklarında Yardımcı Fikirleri Ve Destekleyici Ayrıntıları Belirler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, on sekizinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 80,53 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin on sekizinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmadığı gibi alt sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında da anlamlı bir fark oluşmamıştır.

c) On sekizinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.19. “Okuduğu Şiirin Ana Duygusunu Belirler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, on dokuzuncu kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 86,46 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin on dokuzuncu kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo

ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) On dokuzuncu kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, on dokuzuncu kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.20. “Başlık Ve İçerik İlişkisini Sorgular.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirminci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 78,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirminci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirminci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.1.1.21. “Metindeki Anlamsal Çelişkileri Saptar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi birinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,76 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi birinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi birinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, yirmi birinci kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.22. “Okuduklarından Çıkarımlar Yapar.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi ikinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 80,53 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin yirmi ikinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Yirmi ikinci kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, yirmi ikinci kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.23. “Metinde Ortaya Konan Sorunları Belirler Ve Onlara Farklı Çözümler Bulur.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi üçüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 75 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi üçüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi üçüncü kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.24. “Metindeki Düşüncelerle Kendi Düşünceleri Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıkları Belirler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi dördüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 88 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi dördüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi dördüncü kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, yirmi dördüncü kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.25. “Bir Etkinliğin Veya İşin Aşamalarını Anlatan Yönergeleri Uygular.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi beşinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,6 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi beşinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi beşinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.26. “Okuduklarıyla İlgili Kendi Yaşantısından Ve Günlük Hayattan Örnekler Verir.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi altıncı kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 84,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi altıncı kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi altıncı kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, yirmi altıncı kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.27. “Okuduğunu Özetler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi yedinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,2 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin yirmi yedinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Yirmi yedinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.28. “Yazarın Amacını Belirler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi sekizinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 78,3 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi sekizinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi sekizinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.29. “Okuduğunu Anlamlandırmada Görsellerden Yararlanır.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, yirmi dokuzuncu kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 87,3 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, yirmi dokuzuncu kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Yirmi dokuzuncu kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.30. “Görsellerden Yararlanarak İçeriği Tahmin Eder.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, otuzuncu kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 81,46 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin otuzuncu kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta sosyo ekonomik düzeydeki öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı gibi alt sosyo ekonomik düzeydeki

öğrencilerle üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Otuzuncu kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, otuzuncu kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

4.1.1.31. “Okuduklarında Eksik Bırakılan Ve Konuyla İlgisi Olmayan Bilgiyi Fark Eder.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, otuz birinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 84,56 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, otuz birinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Otuz birinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.32. “Okuduklarındaki Dil, İfade Ve Bilgi Yanlışlarını Belirler.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, otuz ikinci kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 80,76 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, otuz ikinci kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Otuz ikinci kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.33. “Verilen Örneklerin Konuya Uygun Olup Olmadığını Sorgular.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, otuz üçüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 97,8 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin, otuz üçüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

c) Otuz üçüncü kazanımı anlama düzeylerinde, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

4.1.1.34. “Metin İçerisinde Kalın, Renkli, Altı Çizili Vb. İfadelerin Önemli Noktaları Vurguladığını Bilerek Okur.” Kazanımına Ulaşma Düzeyleri

a) Öğrencilerin, otuz dördüncü kazanımda elde ettikleri başarı puanı % 87,3 düzeyinde gerçekleşmiştir.

b) Sosyo ekonomik duruma göre öğrencilerin otuz dördüncü kazanımı anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık alt sosyo ekonomik düzey ile orta sosyo ekonomik düzey arasında, ortanın lehine; alt sosyo ekonomik düzey ile üst sosyo ekonomik düzey arasında, üstün lehine görülmektedir. Orta ile üst sosyo ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

c) Otuz dördüncü kazanımı anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu anlamlı farka göre kız öğrenciler, otuz dördüncü kazanımda erkek öğrencilerden daha başarılı olmuşlar.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Öğrencilere, okudukları metinleri anlamaları ve anlamlandırmaları için geçmiş yaşantılarından hareket etmeleri ve edinilmiş bilgilerini kullanmaları öğretilmelidir. Daha önce edinmiş oldukları bilgilerini yeni öğrendiği bilgilere transfer ederek bilişsel ve duyuşsal bilgi ve becerilerini üst bir noktaya taşımaları sağlanmalıdır.

2. Okuduğunu anlamada kelime hazinesinin çok büyük bir etkisi vardır. Öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesinin yanı sıra, okudukları metinlerdeki kavramları ve kavramları tahminde bulunmalarını sağlayan ipuçlarını yakalama yolları öğretilmelidir.

3. Öğrencilerin, okuduklarını, zihinlerinde canlandırmaları için iyi bir görsel eğitime ve çoklu zekânın bir parçası olan görsel zekâ eğitimine ihtiyaçları vardır. Okuduklarını resmetmeleri ya da bir resmi tarif eder gibi okuduklarından anladıklarını anlatmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin görsel algı kapasitesinin iyileştirilmesine gayret gösterilmelidir.

4. Öğrencilere, okuma metinlerindeki duygusal ifadelerle normal ifadelerin farkı hissettirilmeli, bunun yanında alaylı, abartılı vb. gibi ifadeleri birbirlerinden ve normal ifadelerden ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

5. Metinlerde, özellikle de öyküleyici metinlerde, metnin iyi anlaşılması ve kavranması için metindeki unsurların iyi algılanması şarttır. Öğrencilere, şahıs ve varlık kadrosu, olay, yer ve zaman hakkında yeterli bilgiler verilmeli, özellikle öyküleyici metinlerde, hikâyenin unsurlarıyla paralellik arz eden 5N 1K (ne, nerde, ne zaman, niçin, nasıl ve kim) sorularını cevaplandırabilme yeterliliği kazandırılmalıdır.

6. Öğrencilerin, okuduklarını anlamalarını sağlayacak bir diğer unsur da fikirler, yargılar, cümle ve paragraflar arasındaki bağlantı ve geçiş unsurlarının iyi algılanmasıyla mümkündür. Bu geçişler, özetleyen, sonuç bildiren, zıtlık ifade eden, örneklendiren, önem belirten, karşılaştırmalar yapan, sebep-sonuç bildiren, genel ve

özel durumları ifade eden, destekleyici ve kendinden önceki ifadelere izah getiren ifadelerden ibarettir.

7. Okunan metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerinin nasıl bulunacağı öğretilmeli; metnin konusu ile ana fikri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları birbirinden ayırt etmeleri sağlanmalıdır.

8. Öğrencilere, metin başlıklarının metinde anlatılan konuyu yansıttığı öğretilmelidir. Okudukları metnin başlığına bakarak metinde nelerin anlatıldığını öğrenmek mümkündür. Bu yüzden sık sık başlıktan hareketle metnin içeriği tahmin ettirilmeli, okunan metne başlık buldurulmalı ve kullanılan metin başlığının metnin konusuna ne kadar uygun olduğu sorgulatılmalıdır. Kullanılan boşluk yerine kendilerinin bir başlık bulmaları sağlanmalıdır.

9. Okunan metnin anlaşılmasının pek çok delili vardır. Bulardan biri de metinden farklı anlamlar çıkarmaktır. Yazarın yazmayıp ama yazdıklarına eşlik eden fikir, duygu ve düşüncelerini bulmasıdır. Okuduğu metnin satır aralarını da okuyabilmesidir. Öğrencilere bu yeteneğin kazandırılması için bol bol metin okutmak ve öğrencileri bu tür tahlillere teşvik etmek gerekir.

10. Öğrencilerin, günlük hayatta de karşılaştığı pek çok sorunu çözme yeteneğine sahip olmasını hep arzu ederiz. Bu yeteneğin Türkçe dersiyle kazandırılması mümkündür. Metinde var olan sorunlar buldurulmalı; daha sonra bu sorunlara çözüm getirmeleri istenmelidir. Öğretmen de farklı çözüm yollarını önererek öğrencinin bu hayat dersini edinmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- ACAT, B. (1996). **Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- AKÇA, G. (2002). **Hikâye Haritası Yönteminin ilköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- AKÇAMETE, G. (1990) Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. XXII, S. 2, s.735–754.
- AKÇAMETE, G. (1991) Okuma Akıcılığı ve Anlama, Ankara Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. XXIII, S. 2, s. 435-440.
- AKÇAMETE, G. (1998) Etkili ve Hızlı Okuma Programının Okuma ve Kavrama Becerilerinin Gelişimine Etkisi, **TED Ankara Koleji Eğitim**, Ocak, s.5
- AKÇAMETE, G., Güneş, F. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Etkili ve Hızlı Okumanın Geliştirilmesi, **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25(2), s. 463–471
- AKÇİN, N. (1993). **Okuma Becerisinin Kazanılmasında Görsel Algısal Gelişimin Rolü**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,
- AKSAN, D. (1998). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: TDK Yayınları.
- AKSOY, Ö. A. (1982). **Dil Gerçeği**. Ankara: TDK Yayınları.
- AKTAŞ, A., Köksal, K. (2005). **İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Özgün Yayınları.

- AKTAŞ, Ş., Gündüz, O. (2001) **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL H. (2003). **Türkçe Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi, **Eğitim Yönetimi**, (26)
- AKYOL, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma, **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**. S. 13, Bahar, s. 49–58
- AKYOL, H. (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması, **Eğitim ve Bilim**, 21,(105), s. 10–17
- AKYOL, H. (1997). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi, **Milli Eğitim Dergisi**, (136), 16–19.
- ALPEREN, N. (1999). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma ve Ders İşleme Modelleri**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ANILAN. H. (1998). **Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- AŞICI, M. (1998). Türkçe Ders Kitaplarında, Soru Sorma Becerilerinin Metinleri Anlamada Kullanılması. **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- AŞILIOĞLU. B. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- AVCIOĞLU, H. (2000). İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. **Eğitim ve Bilim**, C. 25, S. 115, s.10-17
- AYDINTÜRK, A. O. (1965). Okumanın Amacı ve Amacına Göre Okuma Çeşitleri. **İlköğretim**, C. XXX, S. 530, s. 23
- BACANLI, H. (2000). **Gelişim ve Öğrenme**. (Üçüncü Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAMBERGER. R. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çeviren: Bengü ÇAPAR. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- BARBETTA, P. M., William, H. L. ve Dona, B. M. C. (1993). Relative Effects Of Whole And Phonetic Prompt Error Correction On The Acquisition And Maintenance Of Sight Word By Students With Developmental Disabilities. **Journal of Applied Behavior Analysis**, (26)
- BAŞTÜRK, M. (2004). **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BAYDIK, B. (2002). **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Sözcük Okuma Becerilerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- BAYINDIR, B. (2003). **İlköğretim 1., 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- BAYRAM, O. (1990). **İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- BEDEL, A. (2003). **İlköğretim I. Devre Programındaki Okuma Yazma Etkinliklerinde Akranlarından Geri Kalan Çocukların Geri Kalmalarına**

Neden Olan Faktörler ve Bunu Önlemede Stratejik Yaklaşımlar.
Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü

BEDİR, H. (1998). **Türk Öğrencilerinin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

BEKÂR, Ü. (2005). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarında Ailenin Rolü.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BENGİSU, F. (1954). Okuma Öğretimi, **İlköğretim**, C. XIX, S. 372, s. 6-7, Mart

BERNAD, P. (1938). Okuma Nedir, **Fikir Hareketleri**, 266

BERNAL, J., Rodriguez H., Reyes, A. and Others (2000) Auditory Event-Related Potentials in Poor Readers, **International Journal of Psychophysiology**, (36), 11-23.

BERNSTAIN, B. (1961). Social Structure, Language and Learning. **Educational Research**, 3, 163-176

BİNBAŞIOĞLU, C. (1987). **Özel Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.

BİNBAŞIOĞLU, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri, **Çağdaş Eğitim**, S. 193, s. 15

BLOOM B. S. (1979). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

BRAY, G. and Shila, B. (2004). Assessing Reading Comprehension: The Effect of Text-Base Interest, Gender and ağabeylity Education Assessment, 9(3&4), 107-128

- BROOKS, T. D. (1936). **Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi**. Çeviren: Rahmi İ. Kolçak. İstanbul:
- COŞKUN, E. (2002-a). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. Sayı 9.
- COŞKUN, E. (2002-b). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. **Türklük Bilimi Araştırmaları**, S. 11, Bahar, s. 41–51
- COŞKUN, E. (2002-c). **Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
- COŞKUN, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, S. 13, Bahar, s. 101–130
- ÇELİKÇİ, S. (2000). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- DEMİREL Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler**. Ankara: Usem Yayınları.
- DEMİREL, M. (1992). Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci. Hacettepe Üniversitesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**
- DEMİREL, Ö. (1992). **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö. (2000). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DERETARLA, E. (2000). **Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi**.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

DEVİRİMCİ, H. (1993). **İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü

DİLBAZ, B. (1988). **İlkokul 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

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**. Ankara: MEB Yayınları.

EGELİOĞLU, V. (1989) **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme için Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ENSAR, F. (2003), Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru. **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçe Öğretimi Özel Sayısı)**, S. 13, s. 267–270

ERGENÇ, H. (1984). Lise Öğrencilerinde Okuma-Anlamayı Geliştirme. **Pedagoji Dergisi**, (2), 242.

ERGİN, M. (1985). **Türk Dil Bilgisi**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ERGİNER, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. PAÜ. **Eğitim Fak. Dergisi**, 6.

ERİŞEN, S. (1980). Çocuğa Okuma Alışkanlığı Verirken. **İlgaz**, C. XIX, S. 224, Mayıs, s. 17–18

- ESGİN, A., Özay, K. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. **Popüler Bilim**. Eylül, (82), 19-23
- FERAH, A. (2005). **Her Yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma**. İstanbul: MEB Yayınları.
- FİDAN, N., BAYKUL, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşıllanması. Hacettepe Üniversitesi. **Eğitim Fakültesi Dergisi**
- FREİDE, P., Donaldo M. (1998). **Okuryazarlık-Sözcükleri ve Dünyayı Okuma** Çeviren: Serap Ayhan. Ankara: İmge Kitapevi.
- GARDILL, M.& Asha, J. K. (1999). Advanced Story Map Instruction: Effects on The Reading Comprehension of Students With Learning Disabilities. **Journal of Special Education**, Vol.3, Issue 1,p 2, 16 p. 6 charts, 2 graphs.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖĞÜŞ, B. (1983). Okumayı Biliyor muyuz. **Öğretmen Dünyası**, C. IV, S. 44, s. 7-9, Ağustos.
- GÖKTAN, H. (1941). Okuma ve Anlama. **İlköğretim**, C. V, S. 86, 31, s. 1054–1055, Mayıs
- GÖKTAN, H. (1952). Öğrencilerimize Devamlı Okuma Alışkanlığı Kazandıralım. **Yeni Okul**, S. 20, Kasım
- GÖKTÜRK, A. (1997). **Okuma Uğraşı**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- GÖRGEN, İ. (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

- GÜLERYÜZ, H. (1999). **Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜNDEMİR, Y. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- GÜNDÜZ, K. (1987). **Sincan'daki Orta I. Sınıflarda Okuduğunu Anlama Bakımından Türkçe Öğretimi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜNERİ, M. (1987). **İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Geliştirilen Bir Okuma Metnine Göre Okuma Düzeylerinin Saptanması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜNEŞ, F. (1992). Doğru Okuma Alışkanlıkları. **Millî Eğitim**, S. 114, Mart
- GÜNEŞ, F. (1993). Okuma Yeteneğinin Geliştirilmesi. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, S. 30, Eylül-Ekim
- GÜNEŞ, F. (2000). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- GÜNEŞ, Metin. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi
- GÜNGÖRDÜ, E. (2006). Okuma Alışkanlığı Edinme Sürecinde Sınıf Öğretmeninin Sorumluluğu. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Gazi üniversitesi, Ankara.
- GÜR, H., Kâmil K. (1996). Okuma Becerisini Geliştirme Alıştırmaları. **Dil Dergisi**, Ankara Üniversitesi. TÖMER Yayınları. S. 45, s. 57-72, Temmuz.

- GÜRCAN, H. İ. (1999). **Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayımcılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi**, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1113.
- GÜRLER, Ü. (1999). **Çocuk Kitapları ve Ana-Babaların Bu Konudaki Tutumları Üzerine Bir İnceleme**. Yayımlanmamış. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- GÜZEL, A. (1997). Eğitim Fakültelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalları, Çanakkale:
- GÜZEL, R. (1998). **Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlatma Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- HARRİS, A. J., Edward, S. R. (1990). **How To Increase Reading Ability A Guide To Developmental Remedial Methods**. New York: Longman.
- HAYDEN, A. H. ve arkadaşları (2001). **Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar**. Çeviren: Hasan KARATEPE. Ankara: Karatepe Yayınları.
- IDOL, L., Valerie, C. J. (1987). “*Story-Mapping Training As a Means of Improving Reading Comprehension.*” **Learning Disability Quarterly**. Cilt: 10, sayı:3, 214-229.
- İPŞİROĞLU, Z. (1997). **Eğitimde Yeni Arayışlar**. İstanbul: Adam Yayınları.
- KALAYCI, N. (1994). **İlkokul II. Sınıf Hayat Bilgisi Dersini Okutan Öğretmenlerin Bu Derste Etkinliklere Ayırdıkları Sürenin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- KALAYCI, N., S. B. (2001). Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak. **Sosyal Bilimler Dergisi**, C.1, S.1, Mart, s. 57–70
- KARAÇAM, A. (2005). Hastalarını Kitapla İyileştiren Doktor. **Kitap Hayattır Dergisi**. Sayı 2
- KARAFİLİK. F., Gülcan, D., Nesrin, B. (2005). **İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**. Ankara: Harf Eğitim Yayınları.
- KARAHÜSEYİNOĞLU, B. (2002). **Okuma Zorluklarını Gidermede Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyallerinin Etkililiği**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- KARAKELLE, S. (1998). **İlkokuma Becerisinin Kazanılmasını Etkileyen Bilişsel Faktörler**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KARDEŞ, B. (1998). **Dolaylı Ölçme ve Doğrudan Ölçme Test Tekniklerinin Öğrencilerin Okuma Becerilerini Ölçmedeki Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- KAVCAR, C., Enise, K. (1986). **Türk Dili**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- KAVCAR, C., Ferhan, O., Sedat, S. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYALAN, M. (2002). **Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- KEE, P. (1958). **İlkokulda Okuma Öğretimi**., Çeviren: M. Şükrü KOÇ. İstanbul: Maarif Basım Evi.
- KEREM E. A. (2000). **Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Okuma Gelişimi ve Okumaya Hazırlık Programının Etkisinin Değerlendirilmesi** Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- KOÇYİĞİT, S. (2003). **İlköğretim Birinci Kademedeki Öğrencilerin Okuduğun Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KOKSAL, K. (2003). **Okuma Yazmanın Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KORKMAZ, Z. (1992). **Gramer Terimleri Sözlüğü.** Ankara: TDK Yayınları.
- KOZANOĞLU, A. (1991). Anlayarak Okumayı Nasıl Öğreniriz. **Çağdaş Eğitim**, C. XVI, S. 170, Ekim
- KUTLU, Ö. (1999). İlköğretim Okullarındaki Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Parçalarına Dayalı Olarak Hazırlanmış Sorular Üzerine Bir İnceleme. **Eğitim ve Bilim**, 23, (111), Ankara
- KÜÇÜK, S. (1998). **Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Anlama Becerisine Etkileri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KÜÇÜKAHMET, L. (1999). **Öğretimde Plânlama ve Değerlendirme.** Ankara: Alkım Yayınları.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Edt: Binnur YESİLYAPRAK) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- LUMA, S. (2002). **İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Beceri ve Alışkanlıklarının Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- MARAŞLI, A. (2005). **Okumayı Sevdirmeye Yolları.** İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- MAVİ, S. (1995). **Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- MEB. (1983). **İlkokullarda Türkçe Okuma-Yazma Öğretmen Rehberi**. Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- MILLER, W. H. (1972). **The First Elementary Reading Today**. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- MORGAN, C. (1999). **Psikolojiye Giriş**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- OAKHILL, J. (1993). Childrens Dificulties in Reading Comprehension, Educational. **Pichology Review**, vol. 5, No:3
- OCAK, G. (1997). **Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlkokul Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeyleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- OĞUZKAN, A. F. (2001). **Çocuk Edebiyatı**.(Birinci Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (1982) Örneklerle 1982-ÜSYS Birinci Basamak Sınavı. Ankara:
- ÖZ, M. F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. **Eğitim Araştırmaları**, 24, 161-170
- ÖZBAY, M. (2001). 0–6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Dil Gelişiminin Türkçe Öğretimi Açısından Önemi. **Bilig**, 17, 97-103
- ÖZBAY, M. (1997). Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Bilge**, Kış, s.13–16
- ÖZBAY, M. (2000). **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.

- ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZÇELEBİ, O. S., Cebecioğlu, N.S. (1990). **Okuma Alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de okuma alışkanlığının olmaması**. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- ÖZÇELİK, D.A. (1987). Eğitim Programları ve Genel Öğretim Yöntemi. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayını.
- ÖZDEMİR, E. (1975). **Anlayarak Okuma Tekniği ve Temel Türkçe Bilgileri**. Ankara: MÖM Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. (1983). Eleştirel Okuma. **Somut Dergisi**, S. 4
- ÖZDEMİR, E. (1987). **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- ÖZDEMİR, Emin. (1990). **Okuma Sanatı Nasıl Olmalı Neler Olmalı**. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- ÖZDOĞAN, B. (1997). **Çocuk ve Oyun**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZİŞİK, A. (1997). **İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni Teknikler Kullanılarak Metin Anlamayı Geliştirme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ÖZKAN, H. H. (1999). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ile Anlatım ve Soru-Cevap Yöntemlerinin Etkinliklerinin Karşılaştırılması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
- ÖZKUTAN, M. (1993). **Temel Eğitim Okulları 2. Kademedede -Ortaokul- "Anlama" Kabiliyetinin Kazandırılması ve Geliştirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

- ÖZSOY, Y. (1984). Okuma Yetersizliği. **Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (1), 17-20.
- ÖZSOY, Y., Özyürek, M., Süleyman E. (1998). **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar "Özel Eğitime Giriş"**. Ankara: Karatepe Yayınları.
- ÖZTUNÇ, S. (1994). **Okuma Kavramları Testinin Türk Çocuklarına Uyarlanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- PARS V.B. (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi**. İstanbul: Öğretmenler Kitapları.
- PERKINS. V. L. (1988). Feedback Effects on Oral Reading Errors Of Children With Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, (21), 244-248.
- RASINSKI, T. V. (2003). **The Fluency Reader "Oral Reading Strategies For Building Word Recognition Fluency And Comprehension"**. New York: Scholastic Professional Books.
- RASINSKI, T. V., James, H. V. (2003). Oral Reading In The School Literacy Curriculum. **Reading Research Quarterly**, (38), 510-522
- RAZON, Norma (1982). Okuma Güçlükleri. **Eğitim ve Bilim**, (39). 19-29
- RICHARD, B. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme**. Çeviren: Bengü ÇAPAR. Ankara: KBY.
- ROBINSON, R., Thomas, G. L. (1987). **Becoming On Effective Reading Teacher**. New York: Harper And Row Publishers.
- RUŞEN, Mustafa (1998). **Hızlı Okuyarak Anlama ve Seçmeli Okuma Yöntemleri**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- SASURE, F. (1995). **Genel Dilbilim Dersleri**. Çeviren: Berke VARDAR. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

- SENEMOĞLU, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları.. **Milli Eğitim Dergisi**, (151), 25-35.
- SERTDEMİR, Y. (1995). **Test Yöntemi Okuduğunu Anlama Yetisi Ölçmede Farklılık Yaratır mı? Örnek Vaka Çalışması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- SEVER, S. (1993). **Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- SEVER, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- SEZER, A. ve başk. (1991) **Türk Dili ve Edebiyatı**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SİDEKLİ, S. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- SİDEKLİ, S., Buluç, B. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi** (Birinci Cilt), Gazi Üniversitesi, Ankara: 154–165.
- SMITH, H. P., Dechant, V. (1961). *Psychology in Teaching Reading* Englewood Cliffs, N. J. Printice-Hall Inc.
- SÖNMEZ, V. (1994). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- SÖNMEZ, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- ŞENEL, H. G. (1998). **Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- ŞENGÖNÜL, T. (1995). **İzmir’de Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi
- ŞİRİN, M. R. ve İ. S. (2003). **Okuyan Türkiye Ön Bilgi Raporu.** İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- TAZEBAY, A. (1995). **İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.** Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- TAZEBAY, A. (1997). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi.** Ankara: MEB Yayınları.
- TEKİN, H. (1979). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin Etkililiği.** Doçentlik Tezi. Hacettepe Üniversitesi
- TEKİN, H. (1980). **Okuduğunu Anlama Gücü ve Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızda Türkçe Öğretimi.** Ankara: Gül Yayın Evi.
- TEMİZYÜREK F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, 13, 161–167
- TEMİZYÜREK, F. (2007). **Çocuk Edebiyatı.** Ankara: Öncü Kitap.
- TEMİZYÜREK, F., BALCI, A. (2006). **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TEMUR, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) Kavramı. **Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)**, S. 31, Bahar, s. 169–180

- TEMUR, T. (2006). **İlk Öğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- TİNKER, M. A. ve McCullough, C. M. (1968). **Teaching Elementary Reading.** New York: Appleton Century Crofts.
- TOWNSEND, R. (2002). **Okuma Zenginliği.** (Çeviren: Tayfur KESKİN), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- TUNCEL, B. (1992). **Okuma-Anlama Başarısı.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- TURAN, E. (1998). **Özel Eğitim Sınıflarına Devam Eden 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlama Gücüne Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- TURGUT, M. F. (1993). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları,** Ankara: Saydam Matbaacılık.
- TÜRKMEN, D. B. (2001). **Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü
- İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Ankara: MEB Yayınları.
- VASSAF, B. H. (2003). **Öğrenme Yetersizliği.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- VESTEN, F. (1997). **Düşünmek, Öğrenmek, Unutmak.** Çeviren: Aydın ARITAN. İstanbul: Arıtan Yayınevi.

- WEINSTEIN, G., Nancy C. L. (1992). The Effects Of Two Repeated Reading Interventions On Generalization Of Fluency **Learning Disability Charterly**, (15), 21-28.
- WILLIAMS, J. P. (2005). Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students, A Focusin Text Structure. **The Journal of Special Education**, vol. 39/No: 17, pp. 6-18
- WILLIAMS, C. (1990). A Study of the Rading Interests Habits and Attitudes of Theird, Fourth and Fifth Grades. **A Class Action Research Project**.
- YAMAN, B. (1999). **Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ve Türkçe Dersine İlişkin Tutumları**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukur Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- YAVUZER, H. (2005). **Çocuk Psikolojisi**.(Yirmi Yedinci Baskı) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- YAVUZER, H. (2001). **Okul Çağı Çocuğu**. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- YAZICI, M. (1970).**Türkiye’de Kitap ve Kütüphane Meseleleri**. Ankara:
- YILDIZ, C. (2003). **Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YILMAZ, B. (1993). **Okuma Alışkanlığı ve Yeni Mahalle İlçe Halk Kütüphanesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- YILMAZ, B. (1993). **Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü**. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- YILMAZ, M. (2000). **İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarılarına Etkisi**. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

YILMAZ, M. (2006). **İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

YÖRÜKOĞLU, A. (2000). **Çocuk Ruh Sağlığı**. (Yirmi Dördüncü Baskı) İstanbul: Özgür Yayınları.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Aracı Olarak Kullanılan Ölçek

ÇIĞ

I- Her mevsim gibi kış mevsiminin de kendine özgü güzellikleri ve özellikleri vardır. Hele çocuklar için lapa lapa yağan kar altında kartopu oynamak, kışın zevkli yanlarındandır. Kızak kaymanın heyecanı ise bir başkadır. Kardan adam yapmak, sonra onu kartopuna tutmak!... Ne güzeldir, kar soğuğunun temizlediği mis gibi havada oynamak!...

II- Ama kışın, kar yağışının hiç de güzel olmayan yanları da vardır: Çığ. Başka bir deyişle insanların felâketine neden olan "beyaz cehennem".

III- Bizleri can evimizden vuran çığ, kar kütleindeki kopmalar sonucu oluşuyor. Dağlık bölgelerde ve dik yamaçlarda yoğun kar yağışından sonra kalın kar tabakası ortaya çıkıyor. Çığ, bu kar tabakasının herhangi bir sarsıntı sonucu harekete geçmesiyle meydana geliyor. Kar kütlesi, bir kopma sonucu, yokuş aşağı yuvarlana yuvarlana büyüyerek dev bir kar yığını hâlini alıyor. Çığ oluşan bölgelerde, kayak merkezlerinde çığa karşı sürekli önlemler alınması ve halkın uyarılması gerekir. En etkin önlemlerden biri de büyük ölçüde çığ oluşmasına yol açmadan, zaman zaman sarsıntılar yaparak ufak çığlar meydana getirmektir.

IV- Son yıllarda mevsimlerin kurak ve sıcak geçmesinden dolayı kutuplardaki buzullar hareketlenmeye, buz dağları erimeye başladı. Eğer böyle devam ederse, birkaç yıla kadar büyük sel felaketleri yaşanacaktır.

V- Çığa karşı **en etkin ve doğal önlem**, ağaçları ve bitki örtüsünü korumaktır. Bu nedenle ağaç yetiştirmeye, ormanları yok etmemeye özen göstermeliyiz.

(1-5. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.1- Parçada, kış mevsimi ile diğer mevsimler arasında nasıl bir benzerlik kuruluyor?

- a) Hepsinin de güzel yanları vardır.
- b) Kış mevsimi daha güzeldir.
- c) Kış mevsimi zor ve eğlencesiz geçiyor.
- d) Diğer mevsimler daha rahattır.

S.2- Parçada insanların felâketine neden olan çığ neye benzetilmiştir?

- a) Lapa lapa yağan kara
- b) Beyaz cehenneme
- c) Dev kar yığına
- d) Cehennemin dibine

S.3- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi çığa karşı alınacak en etkili doğal önlemlerden değildir?

- a) Bitki örtüsünü korumak.
- b) Ağaç yetiştirmeye devam etmek.
- c) Ormanları yok etmemek.
- d) Kar yağmasın diye dua etmek.

S.4- Parçada numaralandırılmış paragraflardan hangisinin, anlatılan konunun bütünlüğüyle ilgisi yoktur?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV



S.5- Parçada belirtilen “*kış mevsiminin çocuklar için zevkli olan yanları*”nı, üstteki resme bakarak bir kaç cümle ile açıklayınız.

.....

.....

.....

BASIN VE ÖNEMİ

Günlük işlerimizden biri de gazete okumak olmalıdır. Ülkemizde ve dünyada yaşanan olaylar hakkında, okuyarak bilgi sahibi olabiliriz. Gazete, dergi ve kitap okumak, mutlaka kazanılması gereken bir alışkanlıktır. Okuyarak, olaylar üstüne daha iyi düşünür, daha iyi davranışlar geliştirebiliriz.

Gazete, dergi ve kitaplar, basın ve yayın araçlarıdır. Bu araçlar halkı çeşitli konularda bilgilendirir, yurdumuzda ulusal birlik ve dayanışmanın sağlanmasına hizmet eder.

Atatürk, "Basın, ulusun genel sesidir. Bir ulusu aydınlatmakta ve ona doğru yolu göstermede; halkın muhtaç olduğu düşünceyi, gıdayı vermede başlı başına bir kuvvettir." diyerek basının önemini belirtmiştir.

Basın, haberler ve yorumlarla halkı bilinçlendirir, kamuoyu yaratır. Kamuoyu, bütün toplumun kabul ettiği duygu ve düşüncelerin tümü demektir. Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nda Türk halkını ve dünya uluslarını aydınlatmak, kamuoyu yaratmak istemiştir. Bu amaçla Anadolu Ajansı'nın kurulmasını sağlamıştır.

Basın, hükümeti oluşturan birimlerin çalışmalarını izler. Görevlerini doğru yapmayanları eleştirir. Kamuoyu oluşturarak onları doğru çalışmaya yöneltir. Ara sıra magazin haberlerine de yer veren basın, halkı her zaman iyiye ve doğruya yöneltip, bilinçlendirir. Kamuoyu oluşturarak toplumsal dayanışmayı sağlar. Örneğin; toplum sağlığıyla ilgili olarak aşı kampanyalarının başarıya ulaşması için basın ve yayın organları halkı bilinçlendirir. Yine, toplumsal dayanışmayı gerektiren doğal afetlerle ilgili çalışmalara halkın katılması basın ve yayın organları ile sağlanır. Böylece basın, uygarlığa ulaşmada da üzerine düşen görevi yapmış olur.

Bütün bunlar gösteriyor ki basın, bir ulus için vazgeçilmezdir. İşlerin sağlıklı yürümesi ve kamuoyunun çıkarı için basına ihtiyaç vardır.

(6-13. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.6- Parçaya göre insanlar hangi alışkanlığı kazanmak zorundadır?

- a) Görevini yapmayanları eleştirme alışkanlığını
- b) Gazete, dergi ve kitap okuma alışkanlığını
- c) Anadolu Ajansı'nı dinleme alışkanlığını
- d) Ulusal birliğe yardım etme alışkanlığını

S.7- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, basının devamlı yaptığı işlerden değildir?

- a) Halkı bilinçlendirmesi.
- b) Halkı doğruya yöneltmesi.
- c) Dayanışma duygusunu güçlendirmesi.
- d) Magazin haberlerini yayınlaması.

S.8- Parçaya göre, bütün toplumun kabul ettiği duygu ve düşüncelerin tümüne ne ad verilir?

- a) Basın birliği
- b) Kamuoyu
- c) Ulusal birlik
- d) Anadolu Ajansı

S.9- Atatürk, Kurtuluş Savaşı'nda Anadolu Ajansı'nı niçin kurmuştur?

- a) Türk halkını ve dünya uluslarını aydınlatmak için
- b) Bizim de bir ajansımızın olmasını istediği için
- c) Görevini yapmayanları eleştirmesi için
- d) Günlük yaşantımızı kolaylaştırmak için

S.10- Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Magazin haberlerinin önemi
- b) Basın ve yayın organlarının önemi
- c) Anadolu Ajansı'nın önemi
- d) Basının eleştiri kabiliyeti

S.11- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçanın ana fikrini oluşturuyor?

- a) Basın ve yayın organları, uluslar ve fertler için çok önemlidir.
- b) Basın ve yayın organları, sürekli eleştiri yapar.
- c) Basın ve yayın organları, magazini sever.
- d) Basın ve yayın organları, sağlık hizmetleri için gereklidir.

S.12- Parçaya göre aşağıdaki seçeneklerden hangisi yanlıştır?

- a) Basın, uygarlığa giden yolu açar.
- b) Basın, her konuda kamuoyu oluşturur.
- c) Basın, ulusal birliğin sağlanmasında etkili olur.
- d) Düşünce ve davranışlarımızda basının etkisi yoktur.

S.13- Parçada, aşağıdaki seçeneklerden hangisine değinilmemiştir?

- a) Basın her konuda halkı bilinçlendirir.
- b) Okumak, iyi düşünmeyi ve iyi davranış geliştirmeyi sağlar.
- c) Basın, faydalı işler için topluma yol gösterir.
- d) Basının yardımı olmadan da güzel işler yapılabilir.

(I)Eyüp semtinde oturan bir sınıf arkadaşım birkaç defa yanıma gelip benden para istedi. (II)“Bence insanlar bu kadar kolay para kazanmamalı” diye düşündüm. (III) Güçlü ve sağlıklı birisiydi. (IV)Yanımda kendisine iş verdim. Çalışarak para kazanmaya başladı.

S.14- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi yazarın kendi düşüncesidir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

OYUNA GELEN PELİKAN

(I)Kurt, sabahın erken saatlerinde avladığı avını afiyetle yerken boğazına bir kemik saplanmış. Uğraşmış uğraşmış, kemiği bir türlü çıkartamamış. Neredeyse boğulacak, ölecekmiş kemikten.

Yollara düşmüş, bir kurtarıcı aramış; giderken dere kenarında bir pelikana rastlamış. Derdini açıp, yardımcı olmasını istemiş:

-Bu emeğini boşa çıkarmam, emeğinin karşılığını veririm. İş iştir, ekmek de ekmek. Kaygılanma demiş.

Pelikan da zaten acıkmaya başlamıştı.

(II)Pelikan sivri, uzun gagasını kurdun ağzından içeri sokmuş. Birden korkuya kapılmış. (III)Kendini, boğazı parçalanmış, kanlar içinde cansız yataarken düşünmüş. (IV) O korkuyla bir kavrayışta kemiği çekip çıkarmış. Kurt, kurtulmuş. Pelikan:

-Hadi bakalım, ver paramı şimdi. İş bitti, dediğinde kurt kızmış:

-Bana bak pelikan, demiş. Ağzıma başını sokup sağ salım kurtardığına, hâlâ yaşadığına şükretmiyorsun da bir de para mı istiyorsun? Hadi bas git bakayım yoluna!

(15-17. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.15- Pelikanın ölümden kurtardığı kurdun yerinde siz olsaydınız pelikana nasıl davranırdınız? (2-3 cümle ile anlatınız)

.....
.....
.....

S.16- Okuduğunuz hikâyeyi birkaç cümleyle özetleyiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

S.17- Parçada numaralandırılmış cümlelerden hangisi hayal ürünüdür? (K:14)

- a) I b) II c) III d) IV

KÖYDE

Yasin babasıyla sık sık köye dedesinin yanına gider. Köyde, yemyeşil çayırlar arasında kurulmuş evlerin etrafında koşmak, yeni doğmuş kuzularla oynamak onun için çok eğlencelidir.

Mesela geçen hafta sonu yine babasıyla köye gitmişti. Dedesinin evi gürül gürül akan bir derenin kenarındaydı. Dedesinin birçok kuzusu vardı. Hepsisi de çok sevimliydi. Özellikle içlerinden bir tanesi çok ilgisini çekti. Diğer kuzulara göre daha küçüktü. Siyah beyaz karışımı bir renkte olduğu için adını Alaca koydu. Onu daha çok sevmişti. O da Yasin'i sevmiş olmalı ki hiç peşinden ayrılmıyordu. Dedesinin iriyarı, ayı kadar bir de köpeği vardı. Boynunda tasma ile dolaşırdı. İnsanlara saldırdığı için de onu zincire bağlamışlardı.

Dedesinin bahçesinde kayısı ağaçları da vardı. Akşama doğru canı biraz kayısı toplamak istedi. Ağaçlardan birinin tepesine tırmandı. Ceplerini kayısı ile doldurdu. Dallara tutunarak inmeye başladı. İnce bir dala tutunduğu için dal kırıldı ve Yasin yere düştü. Kimse onun düştüğünü görmedi. Ayağa kalktı ve yürümeye başladı. Fakat sağ dizi biraz acıdığı için topallıyordu. Kızmasınlar diye soranlara, Alaca'nın peşinden koşarken düştüğünü söyledi.

Köyde oyuncak yok belki ama kuzu, kedi, tavuk gibi sevimli hayvanların hepsi Yasin için birer canlı oyuncaktı. Çocuk bahçesi yok ama yemyeşil çayırlar, akan dereler, kayısı bahçesi birer oyun bahçesi gibiydiler. Bu yüzden Yasin köye gittiğinde hiç sıkılmıyordu. Yasin şehirde eğlendiği kadar köyde de eğlenebiliyordu.

Artık akşam olmuştu. Babası geri döneceklerini söylüyordu. Dedesiyle vedalaştılar ve köyden ayrıldılar. Köye bir sonraki gidişini sabırsızlıkla bekliyor.

(18-20. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.18- “Dedesinin iriyarı, ayı kadar bir de köpeği vardı.” cümlesinde nasıl bir ifade vardır?

- a) Abartılı bir ifade
- b) Normal bir ifade
- c) Duygusal bir ifade
- d) Alaylı bir ifade

S.19- Okuduğunuz hikâyeyi birkaç cümleyle özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

S.20- Yasin için köy ile şehir arasında nasıl bir karşılaştırma yapılmıştır?

- a) Köy de en az şehir kadar eğlencelidir.
- b) Şehir köyden daha eğlencelidir.
- c) Köy şehir kadar eğlenceli değildir.
- d) Şehir de köy kadar sıkıcıdır.

İnsan, mutluluğu bir cümle ile tanımlayamaz. Mutluluk kolay elde edilen bir şey değildir. Çocukluğumda çok mutlu oldum. Yüzerken, ata binerken, kitap okurken hep mutlu oldum. Bu tür mutluluklar çok kolaydır. Çünkü sizi mutlu edecek şartlar sizin elinizdedir. Onları siz hazırlayabiliyorsunuz. Oysa sizi mutlu edecek şeyler başkalarına bağlıysa o zaman içinize bir şüphe, bir endişe girer.

S.21- Parçanın sonuç bölümü eksiktir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçayı en iyi şekilde tamamlar?

- a) Mutluluğumuzu korkuyla yaşarız. Çünkü ne zamana kadar devam edeceğine bilemeyiz.
- b) İçimizi coşkulu bir sevinç kaplar, çocuklar gibi neşeli oluruz.
- c) Öldükten sonra nasıl bir yaşamla karşılaşırız diye hep merak ederiz.
- d) Başka insanların mutluluğu bizim hoşumuza gidecektir.

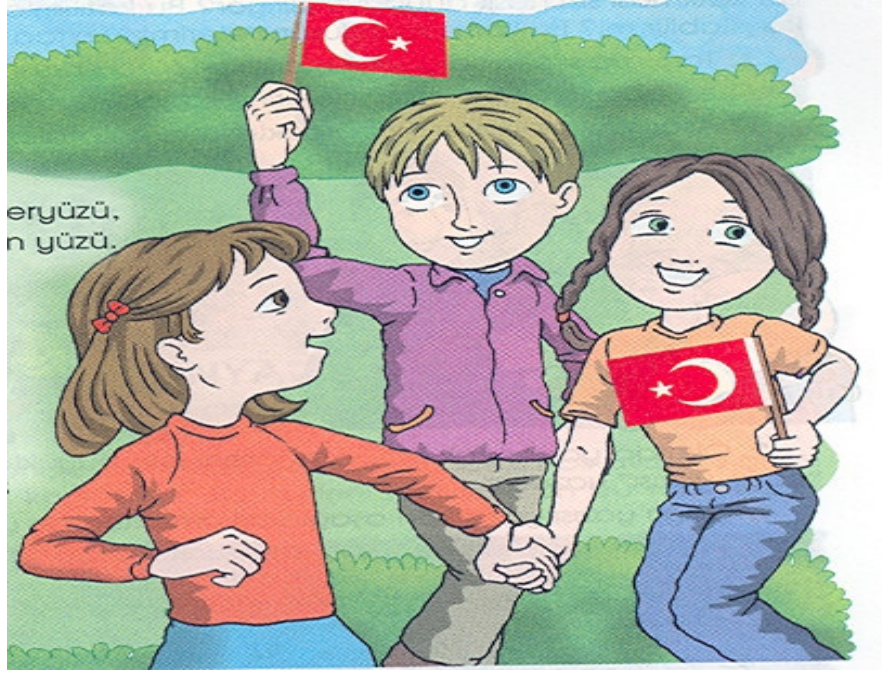
“Kahramanları hayvan, bitki ve eşya olan yazılara “fabl” denir. Bu yazılarda olaylar, insanlar dışındaki diğer canlılar arasında yaşanır. İnsana ait özellikler hayvanlara, bitkilere ve eşyalara verilir. Fabl ile masal arasındaki fark, fablın daha kısa olmasıdır.

S.22- Bu tanıma göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi bir fabl örneği olabilir?

- a) Keloğlan ile Yılanın Mücadelesi
- b) Arslan ile Tavşanın Arkadaşlığı
- c) Kırmızı Başlıklı Kızın Macerası
- d) Pamuk Prenses ile Yedi Cücenin Arkadaşlığı

Bugün bir başka aydınlık yeryüzü,
 Bir başka ağaçların, evlerin yüzü,
 Bugün çocuklar güzel,
 Bugün sokaklar güzel...
 Elimizden tutan her el
 Daha sağlam,
 Daha mavi gökyüzü;
 Bayraklar daha yakın.
 Bakın:
 Geçiyor yarının büyükleri;
 Şarkıları tutuyor gökleri.

(23-25. sorular yukarıdaki şiire göre cevaplandırılacaktır.)



S.23- Şiirde anlatılan günün hangi gün olabileceğini resme bakarak yazınız.

.....

S.24- Yazar; “bu gün sokaklar güzel” derken neyi kastetmiştir?

- a) Herkes evinin önünü temizlemiş.
- b) Kimse sokağa çöp atmıyor.
- c) Temizlikçiler işlerini iyi yapmışlar.
- d) Sokaklar çocuklarla şenlenmiş.

S.25- Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Yarının geleceği olan çocuklara değer verildiği
- b) Çocukların güzel şarkı söyledikleri
- c) Evlerin ve ağaçların güzel olduğu
- d) Çocukların çok temiz giyindiği



S-26 Sizce yukarıdaki resmi anlatan bir yazının konusu ne olabilir?

.....

.....

(I)Dünyamız evrende yer alır. (II)Evren, içinde sayılamayacak kadar çok gök cismi bulunan sonsuz bir boşluktur. (III)Gök cisimlerinin bazıları gözle görülebildiği halde, bazıları teleskop adı verilen gök dürbünleriyle görülebilir. (IV)Bana göre görülecek bir gök cismi olacaksa o da kutup yıldızı olmalıdır.

S.27- Yukarıdaki cümlelerden hangisinde, kişiye göre değişebilecek bir düşünce belirtilmektedir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

Bitki (I)örtüsünü korumak için ağaç (II)yetiştirmeye ve ormanları (III)yok etmemeye özen (IV)göstermeliyiz.

S.28- Yukarıdaki cümlede, numaralandırılmış altı çizili hangi kelimelerde, cümlemin anlamını bozan bir yazım yanlışı yapılmıştır?

- a) I-II
- b) II-III
- c) III-IV
- d) II-IV

Eskiden olduğu gibi, bundan sonra da Türkçeye yeni sözcükler katılacaktır. Ancak bu sözcükler ya mutlaka halkın sesini ve zevkini yansıtan sözcükler olmalı ya da birbirine çok yakışan iki sözcüğün kaynaşmasından doğmalıdır.

S.29- Parçaya göre, Türkçeye yeni sözcüklerin katılmasının şartı nedir?

- a) Halkın zevkine uygun olmalı.
- b) Büyük ünlü uyumuna uymalı.
- c) Küçük ünlü uyumuna uymalı.
- d) Başka kelimelerle birleşmeyen yapıda olmalı.

İnsanlar düşünür, araştırır ve yapar. Hep yenilikler peşinde koşar. Geleceği dünden düşünür. Yapacaklarını planlar, günü gelince de uygular. Böylece kâinatın en mükemmel varlığı olduğunu ispat eder.

S.30- Parçaya göre, insanın üstün gayreti neyi ispat eder?

- a) Mükemmelliğini
- b) Araştırmacılığını
- c) Yenilikçiliğini
- d) Yapıcılığını

(I)Utangaç bir kişiliği vardı. (II)Evden işe, işten eve gider gelirdi. (III)Evinde yalnız yaşar, kimseye yakınlık göstermezdi. (IV)Pek çok arkadaşı olan bu adamın en yakın dostu bendim.

S.31- Paragrafın bütünüyle anlam olarak çelişen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

Evlerinin büyük bir bahçesi vardı. Bu bahçe İngiliz ve Japon bahçelerine benzemiyordu. Yani balta girmemiş orman gibi görünmüyordu. Her tarafı çiçekler kaplamıştı. Anlaşılan bahçıvanları bahçeye iyi bakıyordu.

S.32- Yukarıdaki paragrafa göre Japonların ve İngilizlerin bahçeleri nasıldır?

- a) Hayal edemediğimiz kadar büyüktür.
- b) El değmemiş orman gibidir.
- c) Bakımsız ve kendi haline bırakılmıştır.
- d) Her tarafı çiçeklerle kaplıdır.

S.33- YÖNERGE

- 1- Elinizdeki kâğıdın sol üst köşesine adınızı ve soyadınızı yazınız.
- 2- Adınızın altına okul numaranızı yazınız.
- 3- Kâğıdın sağ üst köşesine bugünün tarihini yazınız.
- 4- Kâğıdın sol alt kısmına okulunuzun adını yazınız.
- 5- Okulunuzun adının karşısına sınıfınızı ve şubenizi yazınız.
- 6- Kâğıdın orta yerine sahip olmak istediğiniz mesleği yazınız.
- 7- Seçtiğiniz mesleğin altına üç defa kendime güveniyorum yazınız.
- 8- Kâğıdın en üstüne de öğretmeninizin adını yazınız.

KÜSKÜN AYIÇIK

Yüksek yaylalarımızdan birinde bir grup madenci, taş kömürü aramaktaydı. Mühendis Demir Bey ve yardımcıları, çalışmalarını umut ve coşkuyla sürdürüyorlardı.

Üç kişilik bir grup, yaylanın ötelerindeki ormanda kazı yapıyordu. Yerler karla kaplıydı. Bir ara, bir ayı yavrusu dolandı ayaklarına.

Teknisyen Bekir, sevgiyle yavru ayıya uzandı. Tam kucağına alacakken işçiler karşı durdular:

"Aman ağabey! Dokunma yavruya. Anası yakında olmalı. Üstümüze atılmaya kalkışır."

Bekir:

"Haydi, git buradan!" diyerek onu ormana doğru iteledi.

Hava kararırken maden arayıcıları, kamp yerine doğru yola çıktılar. Yavru ayı da onlarla birlikte koşmaya başladı. Ne yaptılarsa ondan kurtulamadılar.

Kamp yerinde ayı, adamların bacaklarının arasından geçip Demir Beyin ayakları dibinde durdu. Demir Bey onu bağrına bastı. Aralarındaki sevgi bağı böylece kuruldu.

O günden sonra yavru ayı, kampın gülü oldu. Onu sevmeyen yoktu. O da herkesi seviyordu.

İlkbahar ve yaz geçmiş, ayı büyümüştü. Adını "Şemo" koymuşlardı. Ona herkes bir şeyler öğretiyordu. Şemo, herkesle güreş tutuyor, kimsenin canını yakmamaya özen gösteriyordu.

Kampa yeni bir işçi alınmıştı. Şemo, onunla da güreşmek istedi, İşçi, Şemo'nun kendisine saldıracağını sandı. Elindeki makası olanca gücüyle Şemo'nun kafasına indirdi. Kafasından yaralanan Şemo, adamı yere çaldı. İşçinin kolları, kaburga kemikleri kırılmıştı.

Bu olay üzerine, istemeye istemeye Şemo'yu Ankara Hayvanat Bahçesine göndermeyi kararlaştırdılar. Şemo'yu kafese kapatıp yük trenine yerleştirdiler. Herkes çok üzgündü. Tren kalkarken Teknisyen Bekir ağlıyordu.

Bu olaydan üç ay sonra Demir Bey Ankara'ya gitti. Doğruca hayvanat bahçesine koştu. Ayılar bölümünü buldu. Coşkuyla seslendi:

"Şemo! Şemo! Neredesin?"

Böyle bağırırken bekçi geldi yanına:

"Geç kaldın beyim." dedi. "Üç aydır o ayının boğazından bir lokma geçiremedik. Geçen hafta öldü. Bir köşeye çekilerek sürekli düşünüyordu."

Demir Bey, çok üzülmüştü, Ayaklarını sürükleyerek hayvanat bahçesinden ayrıldı.

(34-44. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.34- Sizce hayvanat bahçesinde hayvanları nasıl barındırıyorlar?

.....
.....

S.35- Aşağıdaki boşlukları cümlelerin sonundaki soru kelimelerini dikkate alarak parçaya göre doldurunuz.

Yavru ayıyı buldu. (Kim)
 Yavru ayıyı bulanlar yaylada arıyorlardı. (Ne)
 Yavru ayıyı buldular. (Nerede)
 Yavru ayıyı mevsiminde buldular. (Ne zaman)
 Yavru ayı onlarla şakalaşıyordu. (Nasıl)
 Yavru ayıyı hayvanat bahçesine için gönderdiler.

(Niçin)

S.36- Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Hayvanat bahçelerinin sahihsiz hayvanlar için çok iyi bir yer olduğu.
- b) Herkesin mutlaka yabani hayvan beslemesi gerektiği.
- c) Ayılarla güreşmenin kötü sonuçlar doğurduğu.
- d) Her canlı varlığın kendisine ait doğal ortamda yaşaması gerektiği.

S.37- Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Madencilerle yavru ayının dostluğu ile ilgilidir.
- b) Hayvanat bahçesindeki hayvanların durumu ile ilgilidir.
- c) Madencilerin zor şartlarda çalıştığı ile ilgilidir.
- d) Kampa yeni katılan işçilerin çektiği zorluklarla ilgilidir.

S.38- Yazar, parçanın ismini niye Küskün Ayıcık koymuştur?

- a) Arkadaşlarından ayırıp hayvanat bahçesine kapattıkları için
- b) Kampa yeni gelen işçi kafasını kırdığı için
- c) Annesinden küsüp ormana kaçtığı için
- d) Hayvanat bahçesinde karnını doyurmadıkları için

S.39- Hikâyede yavru ayı için asıl problem ne zaman başladı? Sizce bu problem nasıl çözülmeliydi? (3-4 Cümle ile açıklayınız)

.....

.....

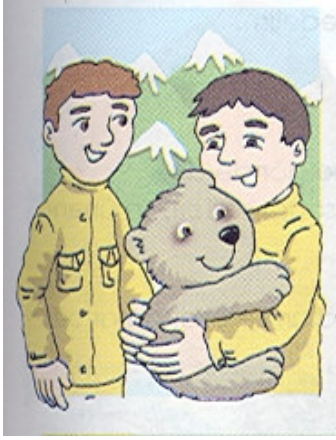
.....

S.40- Kış mevsiminde bir ayı yavrusunun bulunması sizce doğru bir bilgi midir? Açıklayınız.

.....

.....

S.41- Aşağıdaki resim size hikâyedeki hangi olayı hatırlatıyor? Bir kaç cümle ile anlatınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

S.42- Aşağıdaki resim size hikâyedeki hangi olayı hatırlatıyor? Bir kaç cümle ile anlatınız.



.....

.....

.....

.....

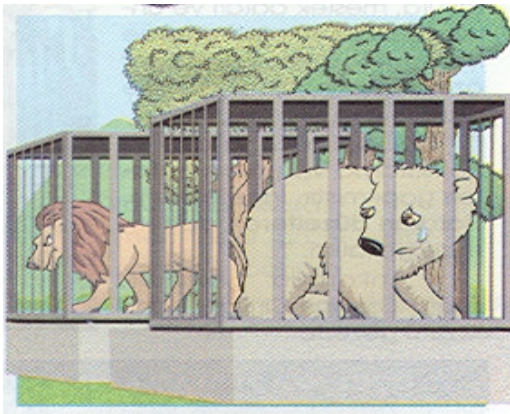
.....

.....

.....

.....

S.43- Aşağıdaki resim size hikâyedeki hangi olayı hatırlatıyor? Bir kaç cümle ile anlatınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

S.44- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde duygusal bir ifade vardır?

- a) Demir Bey, yavru ayıyı bağrına bastı ve aralarındaki sevgi bağı böylece kuruldu.
- b) Yüksek yaylalarımızdan birinde bir grup madenci, taş kömürü arıyordu.
- c) Üç kişilik bir grup, yaylanın ötelerindeki ormanda kazı yapıyordu.
- d) Hava kararırken maden arayıcıları, kamp yerine doğru yola çıktılar.

ORMAN

Ne ise ovalarda	Yüzlerce faydası var
Ürünle dolu harman	Önemini bilmeli
Harman gibi önemli	Yurdunu seven insan
Yurdumda güzel orman.	Ormanı da sevmeli

S.45- Şiirin ana duygusu hangisidir?

- a) Harmanların ürünle dolu olması
- b) Ormanların sevilmesi ve korunması
- c) İnsanların yurdunu sevmesi
- d) İnsanların harmana ihtiyaç duyması

Konuşma, bir düşünce alışverişi demektir. Başka türlü söylemek gerekirse konuşma, yaşantılarımızı başkalarıyla paylaşma işidir. Demokrasiyle yönetilen bir toplumda, toplumsal yaşama sadece konuşarak katkıda bulunabiliriz. Böylece, sağlıklı bir demokrasinin de temelini atmış oluruz. Çünkü susan bireylerden oluşan toplumlarda sağlıklı bir demokrasiden söz edilemez.

(46-49. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.46- Parçaya göre sağlıklı bir demokrasinin temeli neye dayanır?

- a) Dinlemeye dayanır.
- b) Konuşmaya dayanır.
- c) Yazmaya dayanır.
- d) Eleştirmeye dayanır.

S.47- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, yazının ana fikridir?

- a) İnsanlar yerinde ve zamanında konuşmalıdırlar.
- b) Söylenenleri, söz kesmeden dinlemeli ve anlamalıyız.
- c) Demokratik bir toplum için herkes konuşmak zorundadır.
- d) Herkesin konuştuğu bir toplumda demokrasi olamaz.

S.48- Yazar konuşmayı nasıl tanımlamıştır?

- a) Bir düşünce alışverişi olarak
- b) Eleştirinin bir unsuru olarak
- c) Başkalarına sözlü saldırı aracı olarak
- d) Bir savunma aracı olarak

S.49- Yazarın amacı nedir?

- a) Herkesi serbestçe fikrini açıklamaya çağırmaktır.
- b) Olur olmaz her şeyi söylemekten alıkoymaktır.
- c) Demokrasinin devamı için konuşmamayı tavsiye etmektir.
- d) Sözlü sataşmalara katılmaktan alıkoymaktır.

ÖĞRETMENİM

Okula başlarken diğer çocuklar gibi yabancılık çekmediğimi söyleyebilirim. Ancak, okula başlarken önüme bir sorun çıktı. O da annemi diğer çocuklarla paylaşmak zorunda kalmamdı. Bu, bende büyük bir kıskançlık duygusu uyandırdı. Bu duygudan sıyrılmak için çok uğraştım fakat bunu bir türlü beceremedim.

Evet, annemi diğer çocuklarla paylaşmak zorunda kaldım. Evde benim üzerime kol kanat geren annem, okulda ve özellikle sınıfımızda bambaşka biri oluyor. Tüm çocuklar onunmuş gibi onlara da aynı sevgiyi gösteriyordu. Daha da kötüsü, onların sorunlarını eve getiriyor ve hepsiyle ayrı ayrı ilgileniyordu. Bu da benim kıskançlığımı artırıyordu. Annem, özellikle Ümmü ile çok ilgileniyordu. Bu siyah saçlı, siyah gözlü, tombul yanaklı köy çocuğu pek konuşkan değildi. Teneffüslerde oyunlara da katılmazdı.

Annem, Ümmü'nün sorunlarına çözüm bulabilmek için, ailesiyle sıkı bir ilişki kurmuştu. Bu çalışma, kısa zamanda meyvesini verdi. Ümmü, bizim çağırmamızı beklemeden oyunlara katılıyor, çalışmaları ile de kendini gösteriyordu. Bu da annemin Ümmü'yü kazandığını gösteriyordu. Annem buna çok seviniyordu. **Ne var ki** sevinci uzun sürmedi. Ümmü'nün, sobayı yakmaya çalışırken kendini ciddi şekilde yaralaması onu yine hüznlendirmişti.

(50-59. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.50- Yazar okula başlarken, önüne nasıl bir sorun çıktı? Sizce yazar nasıl davranmalıydı? (Bir kaç cümle ile açıklayınız.)

.....

.....

.....

.....

S.51- Yazarın hoşlanmadığı ve kıskançlığını arttıran şey nedir?

- a) Arkadaşlarının ondan başarılı olması
- b) Öğretmenlerin onunla ilgilenmemesi
- c) Annesinin çocukların sorunlarını eve getirmesi
- d) Arkadaşlarının onunla ilgilenmemesi

S.52- Yazarın kurtulmak isteyip de kurtulamadığı duygu hangisidir?

- a) Kıskançlık duygusu
- b) Uykusuz kalma duygusu
- c) Okula ısınama duygusu
- d) Yalnızlık duygusu

S.53- “Bu çalışma, kısa zamanda meyvesini verdi.” cümlesindeki “*meyvesini verdi*” sözünün tam karşılığı aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İşe yaradı
- b) Sonuçsuz kaldı
- c) Boşa gitti
- d) Zorluk çıkardı

S.54- Yazarın annesi niçin sevinir?

- a) İyi maaş aldığı için
- b) Ümmü’yü kazandığı için
- c) Başarılı biri olduğu için
- d) Kızı okula alıştığı için

S.55- Yazarın annesinin sevinci neden kısa sürüyor?

- a) Kızının kıskançlığı bırakamaması
- b) Ümmü’yü kazanamaması
- c) Kendini çocuklara sevdirmemesi
- d) Ümmü’nün kazayla kendini yakması

S.56- Parçada aşağıdakilerden hangisine yer verilmemiştir?

- a) Yazar, annesinin diğer çocuklarla ilgilenmesine sevinir.
- b) Öğretmen, bütün öğrencilerine yakın ilgi gösterir.
- c) Öğretmen Ümmü’nün sorunlarıyla yakından ilgilenir.
- d) Yazar, annesini diğer çocuklardan kıskanır.

S.57- Öğretmenin yakın ilgisinden sonra Ümmü’de nasıl bir değişiklik?

- a) Daha da hırçın olmuş.
- b) Daha çok içine kapanmış.
- c) Diğer çocuklar gibi normale dönmüş.
- d) Daha çok yabancılık çekmiş.

S.58- Yazarın yerinde siz olsaydınız, gösterdiği tepkiyi gösterir miydiniz? Niçin?

.....

.....

S.59- Parçada, aşağıdaki seçeneklerden hangisinden söz edilmiştir?

- a) Yazar, annesinin başkalarıyla ilgilenmesini kıskanıyor.
- b) Yazar, annesinin başkalarıyla ilgilenmesinden hoşlanıyor.
- c) Yazar okula sorunsuz bir şekilde başladı.
- d) Yazarın annesi bir yardım kuruluşunun üyesidir.

BAHADIR'IN ÖZRÜ

Bahadır, akşam karanlığı çökerken sokakta arkadaşlarıyla saklambaç oynuyordu. Vakit epey ilerlemişti. Babası ona eve gelmesini söyledi. Fakat oyun çok hoşuna gitmişti. Daha doğrusu, arkadaşlarıyla iddiaya girdiği için oyunu bırakıp gelemiyordu.

Babası ikinci kez yine seslendi. Bahadır:

-Tamam baba birazdan geliyorum, dedi.

Bu konuşmadan kısa bir süre sonra çocuklardan biri telaşla içeri daldı.

- Bahadır düştü ayağını incitti galiba, dedi.

Bahadır'ın babası hemen dışarı koştu. Bahadır yere oturmuş dizini tutuyordu.

Babası Bahadır'ın diz kapağından sızan kanı gördü. Hemen kucağına alıp beş yüz metre ilerideki sağlık ocağına götürüp dizine pansuman yaptırdı.

(60-61. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.60- “Bahadır, akşam karanlığı çökerken neşeli bir şekilde, sokakta arkadaşlarıyla saklambaç oynuyordu.” cümlesinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- a) Kim? b) Nerede? c) Ne zaman? d) Nasıl? e) Niçin? f) Ne?

S.61- Hikâyeyi bir kaç cümle ile özetleyiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(I)İyi bir dinleyici sabırlıdır.(II)Konuşmacıyı sonuna kadar dinler. (III)Soracağı soruları, konuşma bittikten sonra sorar.(IV) Konuşmacının sözünü kesmez.(V) Eğer kafasında uyanan bir soru olursa, bunu, konuşma bitmeden sorar.”

S.62- Paragrafın bütünüyle anlam olarak çelişen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I b) III c) IV d) V

(I) Ben yazı yazmaya şiirle başladım. (II) İlk zamanlar hep başkalarının yardımıyla yazdım. (III) Zamanla kendi başıma yazmayı öğrendim. (IV) Artık güzel şiirler yazabiliyordum. (V) Bazen gözlerimi kapattığım zaman kendimi şairlerin arasında görüyordum. (VI) Onlara yeni yazdığım şiirlerimi gösteriyordum. (VII) Çok heyecanlanınca da gözlerimi açıyordum. (VIII) Bütün sırlarımı şiirlerime anlatırdım. (IX) Onlar da hiç itiraz etmeden beni dinliyorlardı.

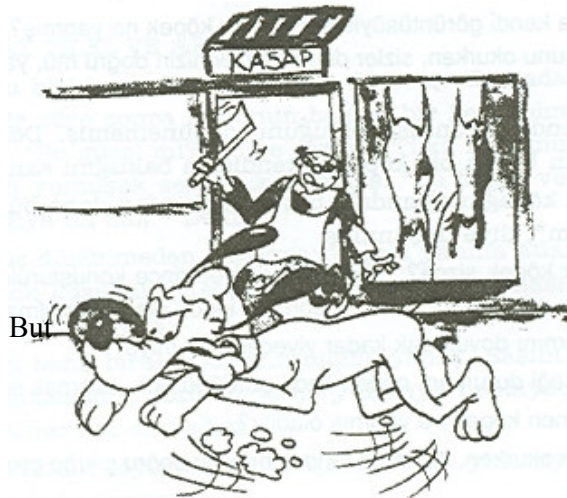
S.63- Parçadaki cümlelerden hangileri yazarın kendi hayalinin bir ürünüdür?

- a) I-III b) V-VI c) III-IV d) II-IV

AÇGÖZLÜ KÖPEK

Güzel bir bahar sabahıymış. Köpeğin biri kırlarda dolaşıyormuş. Bir süre sonra karnı açılmış. Yakında bir köy varmış. Köye varıp yiyecek bir şeyler ararken köyün kasap dükkânını bulmuş. Dükkânın önünde bir sürü taze kemik varmış Aç gözlü köpek bu kemikleri yiyeceğine başına iş açacak başka şeyler yapmış.

S.64- Aşağıdaki resme bakarak, köpeğin yaptıklarını ve başına açtığı işleri anlatınız.

[illegible]



S.65- Sizce yukarıdaki resmi anlatan bir yazının konusu ne olabilir?

.....

S.66- YÖNERGE

.....						

1-Aşağıdaki meslekleri, alfabetik sıraya göre, kutuların üzerine yazınız.

2- Aşağıdaki kelimeleri alfabetik sıraya göre diziniz.

3- Kelimeleri, ilgili kutucuklara, alfabetik sıraya göre yazınız.

Meslekler: Terzi, kasap, demirci, manav

Kelimeler: Makas-iğne-iplik-çekiç-örs-ateş-satır-bıçak-et-domates-salatalık-soğan

.....

.....

I- Yetişkin bir insan günde yaklaşık sekiz saat uyuyor. Şöyle de denilebilir: Haftada elli altı, ayda iki yüz kırk ve yılda iki bin dokuz yüz yirmi saatimizi uyuyarak geçiriyoruz. Yetmiş beş yaşındaki bir insan, ömrünün yaklaşık yirmi beş yılını uyuyarak geçirmiştir. Bu durumda yaşamımızın üçte birini hiçbir şey yapmadan mı geçiriyoruz? İlk bakışta öyle gibi görünüyor: Uyuyan kişinin gözleri kapalı, kasları gevşemiş, soluk alışverişi düzenli, ışığa ve sese karşı tepkisi yoktur.

II- Ancak uyku sırasında beynimizin içinde neler olup bittiğine bakarsak bunun böyle olmadığını anlarız. Uyku sırasında beyin, etkin durumdadır.

III- Gece mutlaka kalkıp çocukları kontrol etmek lazım. Üstlerini açıp üşüyebilirler. Bu da hastalanmalarına sebep olur.

IV- Uyurken gerçekleşen diğer bir olaysa beynimizdeki bir salgı bezinin, büyüme hormonu salgılamasıdır. Yani, sadece uyurken büyüyörüz.

V- Yaptığımız işler ne olursa olsun, bütün gün zinde kalabilmek için uykumuzu almış olmamız gerekir. Yoksa gün ortasında sürekli uyuklayabiliriz.

(67-70. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.67- Parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- a) Uyanık olmak
- b) Uyuklamak
- c) Zinde kalmak
- d) Nasıl büyüyörüz

S.68- Parçada numaralandırılmış paragraflardan hangisinin, anlatılan konunun bütünlüğüyle ilgisi yoktur?

- a) II
- b) III
- c) IV
- d) V

S.69- Parçaya göre yazarın amacı nedir?

- a) Uykunun aslında çok faydalı olduğunu belirtmek.
- b) Uyku ile geçirdiğimiz saatlerin boşa gittiğini belirtmek.
- c) Gereğinden fazla uyuduğumuzu vurgulamak.
- d) Az uyuyup çok çalışmamız gerektiğini belirtmek.

S.70- Eğer uykunuzu tam almadan okula giderseniz, okulda başınıza nasıl bir olay gelebilir? Anlatınız.

.....

.....

.....

S. 71- YÖNERGE

Aşağıya, yan yana dört tane dikdörtgen çizilmiş.

a- Birinci dikdörtgenin altına *özne* yazın.

d- İkinci dikdörtgenin altına *dolaylı tümleç* yazın.

c- Üçüncü dikdörtgenin altına *belirtisiz nesne* yazın.

b- Dördüncü dikdörtgenin altına *yüklem* yazın.

e- Birinci dikdörtgenin içine **ben**; ikinci dikdörtgenin içine **kardeşim**; üçüncü dikdörtgenin içine **kitap**; dördüncü dikdörtgenin içine **al** kelimelerini yazın.

f- Kutucuklara yerleştirdiğiniz bu kelimeleri, kardeşinize kitap aldığınızı bildiren bir cümle halinde kutucukların altına yazınız.

--	--	--	--	--	--	--

.....

Mustafa yaz tatilinde Antalya'ya teyzesinin yanına gitti. Teyzesinin, Mustafa'nın yaşında bir oğlu vardı. Adı Recep'ti. Mustafa ile Recep iyi anlaşıyorlardı. Hava çok sıcak olduğu için serinlemek istediler. Beraber deniz kenarına gittiler. Recep hemen suya atlayıp yüzmeye başladı. Mustafa da suya atlayıp yüzmek istedi ama yapamazdı. Yüzmek yerine denizin kenarında yere çömelip avuçladığı suyla serinlemeye çalıştı.

S.72- Mustafa istediği hâlde neden denize giremedi?

- a) Yüzme bilmediği için
- b) Su soğuk olduğu için
- c) Recep istemediği için
- d) İnsanlardan utandığı için

Her Türk, kime karşı (I)olursa olsun, kin ve (II)sevgiden uzak (III)kalmalı, barışa değer (IV)vermelidir.

S.73- Yukarıdaki cümlede, numaralandırılmış altı çizili hangi kelime, cümlemin anlamını bozmaktadır?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

SEVGİYLE YAPILAN UĞRAŞ

Bugün öğleden sonra Engin Amca'yı gördüm. Ta uzaktan beni fark etti, yüzüne tatlı bir gülüş yayıldı. Babamdan haber getirdiği anlaşılıyordu. Babam kaptandı ve uzun bir sefere çıkmıştı.

Yüreğim çarpa çarpa Engin Amca'nın gelişini bekledim. Yanıma yaklaşan yaşlı adam beklentimi boşa çıkarmadı. Kazağı ile gömleği arasından büyük bir zarf uzattı:

“Babandan mektup var!” dedi.

Zarfın içinde, ince bir lâstikle sarılmış ufak bir paket vardı. Paketi çabucak açtım. İçinden bazı araçlar ve küçük bir kâğıt parçası çıktı.

Kâğıtta şunlar yazıyordu:

“Hobi edinmek ister misin? Bir elektromıknatıs, tokmak, çan, pil ve nasıl bağlanacağını gösteren şemayı gönderiyorum. Bu parçaları kullanarak bir zil yapabilirsin. Bakalım başarabilecek misin? Hem bu yıl "elektrik" konusunu da öğreneceksiniz. Ancak, benim esas arzum oyun dışında başka hobiler de edinmen. O zaman çok mutlu olacağım.”

Mektuptaki hobi sözcüğüne kafam takıldı. Eve geldim, sözlüğe baktım. (I)Hobi, “günlük işlerin dışında dinlenmek için sevgi ile yapılan bir uğraş” demekmiş.

(II)Babam da para kazandığı esas işinin yanında, çeşit çeşit işle meşgul olur. Kitap okur, resim yapar, eski kumaş parçalarından çantalar diker. (III)Tahtaları oyarak biblo, baston, flüt gibi şeyler yapar. Demek ki babamın birçok hobisi var. Ya benim? Dersler ve oyun dışında hiç merakım yok. Benim niçin hobim olmasın?

(IV)Bir ara babamla karşı karşıya oturmuş hobi edindiğimiz işleri yaparken düşündüm. Düşüncesi bile çok tatlı bir şeydi. Şimdi babamın gelişini daha bir sabırsızlıkla bekliyorum.

Akşamüzeri erkenden odama çekildim. Zarftaki malzemeleri masanın üzerine yaydım. Parçalara ve şemaya defalarca baktım. Önce hiçbir şey anlamadım. Ancak, yılmamaya karar verdim. Büyük bir istekle parçaları birleştirmeye başladım. Bir yandan da başka hangi hobileri edineceğimi düşünüyordum...

(74-79. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.74- Numaralı cümlelerden hangisi yazarın kendi hayalinin bir ürünüdür?

- a) I b) II c) III d) IV

S.75- Aşağıdaki soruları birer cümle ile cevaplandırınız.

Hikâyenin en önemli kahramanı kimdir?.....
 Babası ona gönderdiği parçalarla ne yapmasını istiyor?.....
 Buna ne zaman başlıyor?.....
 Bu iş nerede başlıyor?.....
 Bu işi nasıl yapıyor?.....
 Bu işi niçin yapıyor?.....

S.76- “Yüreğim çarpa çarpa Engin Amca’nın gelişini bekledim” cümlesindeki “*yüreğim çarpa çarpa*” sözü neyi ifade ediyor?

- a) Heyecanı
- b) Korkuyu
- c) Nefreti
- d) Umutsuzluğu

S.77- “Yaşlı adam beklentimi boşa çıkarmadı.” cümlesindeki “*beklentimi boşa çıkarmadı*” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

- a) Beni kızdırmadı.
- b) Beni yanıltmadı.
- c) Beni kırmadı.
- d) Beni tanımadı.

S.78- Yazarın baktığı sözlüğe göre “hobi” ne demektir?

- a) Dinlenmek için sevgiyle yapılan bir uğraş
- b) Para kazanmak için yapılan bir uğraş
- c) Başkalarına hava atmak için yapılan bir uğraş
- d) Öğretmenin gözüne girmek için yapılan bir uğraş

S.79- Sizin de herhangi bir hobiniz var mı? Varsa nedir? Eğer yoksa nasıl bir hobi edinmek istersiniz?

.....

(I)Kendilerini üstün bir varlık olarak gören kişiler, çevreden gelen en küçük bir eleştiriye bile katlanamazlar. (II)Bunlar eleştirilmek istemiyorlar. (III)Eleştirildikleri zaman, gururlarının kırıldığını düşünüyorlar. (IV)Onları memnun etmek için yaptıkları yanlışlıklar mutlaka eleştirilmelidir.

S.80- Paragrafın bütünüyle anlam olarak çelişen cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

Televizyonda şiddet içeren programları yayınlamak doğru değildir. Çünkü bu tür programlar insanları, özellikle de çocukları olumsuz yönde etkiliyor. Kavgaları, akan kanları göre göre, insan bunları normal bir olay gibi görmeye başlıyor.

S.81- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi anlatılan programlara örnek gösterilebilir?

- a) Mafya ve dövüş filmleri
- b) Belgesel programları
- c) Komedi filmleri
- d) Duygusal filmler

CANIM KİTAP

Kitap okumayı çok seviyorum. Bunun için yeni yeni kitaplar almaya karar verdim. Önce öğretmenimin önerdiklerini aldım. Hepsini küçük kitaplığıma yerleştirdim.

Öğretmenimin bana tavsiye ettiği kitapların arasından genellikle macera ve hayvanlar âlemi ile ilgili kitapları tercih ettim. Bana göre, herkesin okuması gereken ilk macera kitabı da Robinson Kruzo'dur. O kitapta anlatılanlar çok heyecan vericidir.

Benim bütün kitaplarım güzeldir ve hep çiçek kokar. Renk renk güzellik kokar. Evimize girdikten sonra evimizde çok güzel değişiklikler yaptı. Açıkçası evimize sevgi ve barış getirdi. En güzeli, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim Kuşlarla, kelebeklerle, ağaçlarla, bulutlarla konuşuyorum. Ben, asla dostluğun ve arkadaşlığın bu kadar kıvanç verici olduğunu bilmezdim. Hepsini kitaplarımla, oradaki kahramanlarla birlikte yaşayarak öğrendim. Kötülerle savaşmayı, iyilerle bütünleşmeyi onlarla birlikte öğrendim. Kısacası, ben daha anlayışlı, daha seven ve sevilen biri oluverdim.

Kitapsız bir dünya düşünemiyorum. Azıcık zorlayın kendinizi. Başlangıçta güç gelse de, bir alıştınız mı, o güzelim sayfalarından kendinizi alamazsınız. Kitap okuma alışkanlığınızın gelişmesinde payım olursa büyük kıvanç duyarım. Hemen başlayın okumaya.

(82-90. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.82- Kitapların yazara kazandırdığı en güzel şey nedir?

- a) Daha geçimsiz olmak.
- b) Daha anlayışlı olmak.
- c) Daha bencil olmak.
- d) Daha kaba olmak.

S.83- Yazar, dostluğun ve arkadaşlığın kıvanç verici olduğunu ne zaman anlar?

- a) Biraz büyüdükten sonra
- b) Kitapları okuduktan sonra
- c) Okula gittikten sonra
- d) Akrabaları onunla ilgilendikten sonra

S.84- Kitapların eve getirdiği değişiklikler nelerdir?

- a) Sevgi ve barış getirmiş.
- b) Anlaşmazlık getirmiş.
- c) Zaman kaybı getirmiş.
- d) Kuşlar ve kelebekler getirmiş.

S.85- Parçaya göre yazarın amacı nedir?

- a) Kitaplık sahibi olmak
- b) Hayvanlarla dost olmak
- c) Kitap okumaya özendirmek
- d) Kendine arkadaş aramak

S.86- Yazar daha çok hangi tür kitapları tercih etmiş?

- a) Romantik ve duygusal
- b) Polisiye ve heyecan
- c) Macera ve hayvanlar âlemi
- d) Korku ve psikolojik

S.87- Parçaya göre, aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğrudur?

- a) Yazarın bütün dünyası onun kitaplarıdır.
- b) Yazar kitap okumadan da kötülerle savaşıyordu.
- c) Yazar eskiden daha anlayışlı bir insandı.
- d) Yazar kendini kitaplara verince çevresindekileri unuttu.

S.88- Sizin etrafınızda da böyle kitap seven birisi var mı? İki-üç cümleyle anlatınız.

.....

.....

.....

S.89- Siz yazarın kitap hakkındaki düşüncelerine katılıyor musunuz? Niçin?

.....

.....

.....

S.90- Parçaya göre aşağıdaki seçeneklerden hangisine yer verilmemiştir?

- a) Kitap insanın bakış açısını değiştirir.
- b) Kitap insana güzel duygular aşılar.
- c) Kitap insan sevgisini kazandırır.
- d) Kitap okumak evdeki işleri aksatır.

(I)Roman gerçekten güzel ve heyecan vericiydi. (II)Bir günde okuyup bitirdim. (III)Yazarın başka bir romanını da okumuştum. İkisini karşılaştırdım. (IV)Her iki romanda da köy yaşamının zorlukları anlatılıyordu.

S.91- Hangi cümlede duygusal bir ifade vardır?

- a) I
- b) II
- c) III
- d) IV

Hemen her gün yaptığımız işlerden biri de dinlemektir. Bir düşününüz. Günde en az üç dört saatimizi buna ayırırız. Evde annemizi, babamızı; okulda öğretmen ve arkadaşlarımızı dinleriz. Radyoyu açar haberleri, bizi ilgilendiren konuşmaları dinleriz. Kısaca dinleme, günlük hayatımızın önemli bir parçası demektir.

İyi bir dinleyici olmak için, birtakım alışkanlıkları edinmemiz ve dinlediklerimizden iyice yararlanmamız lazım. Bunun yanında, bu işin eğitimini de iyi yapmalıyız.

Bazı dinleyiciler konuşmayla değil de, konuşmayı yapanla ilgilenirler. Konuşanın elbisesine, saçlarını tarayıp taramadığına, el ve yüz hareketlerine bakarlar. Bunlar iyi dinleyici değildir. Konuşanın giyinişi, kılık kıyafeti iyi bir dinleyiciyi ilgilendirmez. Onu ilgilendiren, konuşanın anlattıkları, bu konu üzerinde düşündükleridir.

İyi bir dinleyici sabırlıdır. Konuşmacıyı sonuna kadar izler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiçbir zaman onun sözünü kesmez. Eğer soracakları varsa, bunları konuşma bittikten sonra sorar.

(92-96. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.92- Parçada anlatılmak istenen sorun nedir? Sizce bu sorun nasıl çözülebilir?

.....

S.93- Günde en az kaç saatimizi dinlemeye ayırıyoruz?

- a) On saatimizi
- b) Üç-dört saatimizi
- c) Yedi-sekiz saatimizi
- d) Bütün günümüzü

S.94- Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) İyi bir dinleyicinin özellikleri
- b) Dinleme çeşitleri
- c) Dinlemenin zorluğu
- d) Dinlemenin kolay bir iş olduğu

S.95- Parçaya göre, hemen her gün;

- a) Not tutuyoruz.
- b) Günlük yazıyoruz.
- c) Birilerini dinliyoruz.
- d) Eleştiride bulunuyoruz.

S.96- Parçaya bir başlık yazmanız istense, nasıl bir başlık yazarsınız?

.....

Tüyden hafif olurum böyle sabahlar;
 Karşı damda bir güneş parçası,
 İçimde kuş cıvıltıları, şarkılar;
 Bağıra çağıra düşerim yollara,
 Döner döner durur başım havalarda.

Sanırım ki günler hep güzel gidecek,
 Her sabah böyle bahar;
 Ne iş gelir aklıma, ne yoksulluğum.

(97-98. sorular yukarıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

S.97- Altı çizili kelimelere göre, şiirde hangi mevsimden bahsediliyor?

- a) İlkbahar b) Yaz c) Sonbahar d) Kış

S.98- Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Bahar mevsiminin coşkunluğu insanı kendinden geçirir.
- b) Bahar mevsiminin kuş cıvıltıları şarkılara benzer.
- c) Bahar mevsiminde insanlar bağıra çağıra yürür.
- d) Bahar mevsiminde insanlar çok zayıflıyor.

Okumayı alışkanlık haline getirmek bugünkü okulun ve eğitimin başlıca amacıdır. Bütün eğitim ve öğretim kurumları çeşitli araçlarla bu amacın gerçekleşmesine çalışmaktadır. Çünkü sadece kişilerin gelişmesi için değil, milletlerin kalkınma ve yükselme davasında da bu nokta ihmal edilmeyecek bir gerçektir.

S.99- Eğitim-öğretim kurumları neden okumayı alışkanlık haline getirmek için çalışıyorlar?

- a) Toplumların kalkınması buna bağlı olduğu için
- b) İnsanları okur-yazar yapmak için
- c) Yazılan kitapları sahipsiz bırakmamak için
- d) Kitap satan insanlara para kazandırmak için

“Bir ülkedeki gazete, dergi, kitap, radyo televizyon gibi iletişim araçları basın yayın olarak adlandırılır. Basın yayın insanlara türlü konularda yol gösterir; yapılması gereken iyi bir iş varsa onu duyurur; toplumu güzel, faydalı olacak işlere yönlendirir.

S.100- Aşağıdaki seçeneklerden hangisi basın yayın için anlatılanlara örnek olamaz?

- a) Aşı kampanyalarının başarıya ulaşması için çalışır.
- b) Kendi okulunu kendin yap kampanyalarına destek verir.
- c) Ortaya attığı fikirlerle insanları birbirine düşürür.
- d) Sokak çocuklarına sahip çıkılması için çalışır.



S.101- yukarıdaki resmi anlatan bir yazının konusu ne olabilir?

.....

(I)Karadeniz bölgesi dağlık bir bölgedir. (II)Dağlar, Karadeniz iklimi ile Anadolu toprakları arasında bir duvar gibi yükselir. (III)Dağların kuzeye bakan yüzü gür bir bitki örtüsüyle kaplıdır. (IV)Bu bitki örtüsünün ileride bölge için önemli bir zenginlik kaynağı olacağını zannediyorum.

S.102- Yukarıdaki cümlelerin hangisinde kesin bir hüküm yoktur?

- a) I b) II c) III d) IV

EK-2: Uygulamada Kullanılan Kazanımlar

Kaz. Nu.	KAZANIMLAR
1	Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2	Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3	Okuduklarını zihninde canlandırır.
4	Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
5	Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
6	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
7	Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
8	Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
9	Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
10	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
11	Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
12	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
13	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14	Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.
15	Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
16	Okuduklarının konusunu belirler.
17	Okuduğunun ana fikrini belirler.
18	Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
19	Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.
20	Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
21	Metindeki anlamsal çelişkileri saptar.
22	Okuduklarından çıkarımlar yapar.
23	Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
24	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
25	Bir işin veya etkinliğin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
26	Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
27	Okuduğunu özetler.
28	Yazarın amacını belirler.
29	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
30	Görsellerden yararlanarak içeriği tahmin eder.
31	Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
32	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.
33	Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
34	Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.

EK-3: Kazanımlara Ait Açıklamalar

Türkçe Öğretimi Programında bazı kazanımlara açıklık getirmek ve bu kazanımların nasıl işleneceğini göstermek için aşağıdaki açıklamalar verilmiştir.

K-1: “Bu konuda neler biliyorsunuz?” sorusuyla ön bilgilerin hatırlanması sağlanır.

K-2: Bilinmeyen kelimenin anlamını, kendisinden önce veya sonra gelen kelime, cümle, resim, sembolden yararlanarak tahmin etme.

K-3: Betimleme yapılan bir metne ilişkin sunulan resimler arasından en iyi anlatanı seçtirebilirsiniz.

K-4: “Mümkün mü?” (Okudukları metinde geçen olayların mümkün olup olmadığı sorulabilir.)

Abartılı öğelerin yer aldığı ve almadığı cümleler karışık olarak verilip öğrencilerden bunları ayırmaları istenebilir.

K-6: Öğretmen “veya, ama, fakat, ancak” kelimelerinden sonra düşüncenin farklılaştığını öğrencilere sezdirmelidir.

Okan denizde yüzmek istiyordu fakat.....;

Annesi Okan’a pasta yaptı ancak..... vb. cümleler verilerek bunları tamamlamaları istenebilir.

K-7: Öğretmen “başlıca, daha iyi, özellikle, en iyisi, en kötüsü, en az, daha kötü vb.” ifadelerinin metinde önemli olanı vurguladığına öğrencilerin dikkatini çekmelidir.

Emel bütün yemekleri, özellikle seviyordu;

“Ülkemizin başarılı olduğu spor dallarının başında..... gelir.” vb. cümleler verilerek bunları tamamlamaları istenebilir.

K-8: Öğretmen “benzer olarak, farklı olarak, aynı, ...den daha,kadar” ifadelerinin, olaylar, kişiler veya nesneler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyduğunu öğrencilere sezdirmelidir.

Erol, Ebru kadar...

Orhan, Elif’ den daha... vb. cümleler verilerek bunları tamamlamaları istenebilir.

K-9: Öğretmen, “çünkü, bunun nedeni, bu nedenle, olduğu için, bunun sonucunda, için, bu yüzden” ifadelerinin düşünceler, olaylar vb. arasında sebep-sonuç ilişkileri kurduğunu öğrencilere sezdirmelidir.

Serkan denizde yüzmek istiyordu çünkü...

Annesi Okan’a pasta yaptı bu yüzden... vb. cümleler verilerek bunları tamamlamaları istenebilir.

K-10: “şöyle ifade edebiliriz, tanımlayacak olursak, ...demektir,tanımlanmaktadır vb.”

K-11: “genel olarak, genellikle, sık sık, her zaman, tamamen, özel olarak, birkaçı, bunlardan biri, sadece, çoğunlukla vb.”

K-12: “yani, benim de düşündüğüm gibi, doğrusu, başka bir deyişle, açıkçası, hatta vb.”

K-13: “özet olarak, böylece, son olarak, sonuç olarak, kısacası, özetle, sonucunda vb.”

K-15: Okuduklarında; “benim düşünceme göre, bence, bana göre” vb. ile başlayan ifadelerle; bilimsel verilere dayanan ve herkesçe kabul gören ifadeleri ayırması.

Karışık olarak verilen öznel ve nesnel yargı belirten cümleleri ayırmaları istenebilir.

K-21: Öğretmen tarafından anlamsal çelişki içeren bir metin veya paragraf oluşturularak; öğrencilerin bunları fark etmeleri sağlanabilir. Bu çalışmayla, öğrencilerin dikkatini anlamaya yoğunlaştırıp yoğunlaştırmadıkları belirlenebilir.

K-25: Karışık olarak verilen yönergeleri, işlem sırasına göre düzenleyerek uygulamaları istenebilir.

K-27: Okuduklarının ana fikrini ve detaylarını dikkate alarak kendi kelimeleriyle özetlemesi.

EK-4: Kazanım Ve Kazanımları Ölçen Soru Numaraları

Kazanımlar	Sorular
Birinci kazanım	24-34-97
İkinci kazanım	53-76-77
Üçüncü kazanım	41-42-43
Dördüncü kazanım	18-44-91
Beşinci kazanım	35-60-75
Altıncı kazanım	29-52-72
Yedinci kazanım	6-51-93
Sekizinci kazanım	1-20-57
Dokuzuncu kazanım	9-54-99
Onuncu kazanım	8-48-12
On birinci kazanım	7-86-95
On ikinci kazanım	2-32-84
On üçüncü kazanım	37-46-82
On dördüncü kazanım	17-63-74
On beşinci kazanım	27-102-14
On altıncı kazanım	10-37-94
On yedinci kazanım	11-36-47
On sekizinci kazanım	13-56-90
On dokuzuncu kazanım	25-45-95
Yirminci kazanım	38-67-96
Yirmi birinci kazanım	31-62-80
Yirmi ikinci kazanım	59-87-12
Yirmi üçüncü kazanım	39-50-92
Yirmi dördüncü kazanım	58-89-15
Yirmi beşinci kazanım	33-66-71
Yirmi altıncı kazanım	79-88-70
Yirmi yedinci kazanım	16-19-60
Yirmi sekizinci kazanım	49-69-85
Yirmi dokuzuncu kazanım	5-23-64
Otuzuncu kazanım	26-65-101
Otuz birinci kazanım	4-21-68
Otuz ikinci kazanım	28-40-73
Otuz üçüncü kazanım	22-81-100
Otuz dördüncü kazanım	3-55-83