

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ İLE TÜRKÇE
DERSİNE KARŞI TUTUMLARI VE AKADEMİK
BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

MURAT ATEŞ
DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Halim SERARSLAN

Konya-2008

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

MURAT ATEŞ

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Murat Ateş tarafından hazırlanan “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

| | | |
|--|--------|--|
| | Başkan | |
| | Üye | |
| | Üye | |
| | Üye | |
| | Üye | |

ÖN SÖZ

Toplumun bireylerden oluştuğu gerçeğinden hareketle her yönden sağlıklı ve donanımlı insanlar yetiştirmek, her eğitim sisteminin temel hedeflerinden biridir. Bu doğrultuda Türk millî eğitim sistemi de genel amaçlarını belirlerken bireyi merkeze alan ve bireyi her bakımdan mükemmel yetiştirmeyi gaye edinen bir yaklaşımı hedeflemiştir. Öğretim programlarında özelde Türkçe dersi öğretim programında da söz konusu amaçları destekleyen kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Hem öğretim sürecinde hem de günlük hayatta insanları anlamak, duygu ve düşüncelerimizi başkalarına doğru ve güzel bir biçimde, kurallara uygun olarak aktarmak iletişimin vazgeçilmez bir unsurudur. Bunun yanında duygu, düşünce ve hayalleri günlük konuşma dilindeki kelimeleri kullanarak fakat estetik bir anlayışla sözlü ya da yazılı olarak ifade etmek kısacası dilin sanat işlevini kullanmak suretiyle edebî olarak nitelendirebileceğimiz bir dil ve üslup kullanmak Türkçe derslerinin diğer bir hedefidir. Bu hedefe ulaşmak için dille ilgili kuralları öğrenmeye ek olarak Türk dilinin edebî nitelikteki güzel eserlerini okuma zarureti ortaya çıkmaktadır.

Türkçe dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarını içine alan bir beceri dersidir. Bu beceriler içinde okuma, diğer öğrenmelerin de kaynağı olması özelliği ile öne çıkmaktadır. Türkçe programında diğer beceri alanlarına göre daha fazla bir ağırlığa sahip olan okuma becerisinin öğrencilere tam ve doğru olarak öğretilmesi her bakımdan önem arz etmektedir.

Bu çalışma, okuma becerisi temelinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini ölçmek, bu beceriyi etkileyen bazı değişkenleri belirlemek ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapıldı.

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

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde, kaynak taraması sonucunda konuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalar incelenmiştir.

Üçüncü bölüm; çalışmanın işlem basamaklarının belirtildiği, veri toplama araçlarını geliştirme sürecinin ve elde edilen verilerin analizinin nasıl yapıldığının anlatıldığı yöntem bölümüdür.

Dördüncü bölümde, araştırma sonunda elde edilen veriler, bu veriler doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Beşinci ve son bölümde ise araştırmanın sonuçları özetlenmiş, çalışma sırasında edinilen bilgi ve tecrübeler doğrultusunda diğer araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Doktora tez çalışmamı yönetip yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Halim Serarşlan'a, tezimin izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Gönül Ayan'a ve Doç. Dr. Ahmet Saban'a, çalışmalarım süresince bana yardımcı olan meslektaşlarım Yard. Doç. Dr. Erdal Hamarta'ya ve Dr. Serdar Derman'a, araştırmanın ölçümleri sürecinde gösterdikleri hoşgörü ve samimiyet için çalışma yaptığım okulların öğrenci, öğretmen ve idarecilerine teşekkür ederim.

Konya 2008

Murat ATEŞ

| | | | |
|------------|--------------------------|--|------------------------|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Murat Ateş | Numarası: 044113011001 |
| | Ana Bilim/ Bilim Dalı | Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı | |
| | Danışmanı | Prof. Dr. Halim SERARSLAN | |
| Tezin Adı | | İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki | |

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiş, Konya'daki ilköğretim okullarından öncelikle tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile okullar belirlenmiş, daha sonra belirlenen bu okullarda tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile araştırmanın gerçekleştirileceği sınıflar belirlenmiştir. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada, veri toplama araçları olarak araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Tanıma Formu”, Demirel (2006: 165) tarafından geliştirilen “Türkçe

Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistikî analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Araştırmada cinsiyete göre Türkçe dersine ilişkin tutumun, Türkçe akademik ortalama, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir durumu ve okuduğunu anlama değişkenlerine göre Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe akademik ortalama, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe dersi akademik ortalama, genel akademik ortalama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan  ğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan  ğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okuma, Anlama, Tutum, Akademik Başarı, Türkçe  ğretimi

| | | | |
|---------------------|---------------------------|---|------------------------|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Murat Ateş | Numarası: 044113011001 |
| | Ana Bilim / Bilim Dalı | Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı | |
| | Danışmanı | Prof. Dr. Halim SERARSLAN | |
| Tezin İngilizce Adı | | The Relations Between Reading Abilities Of Students At The Second Stage Of Primary School And Their Attitudes To Turkish Lesson And Their Academic Achievement Were Studied | |

SUMMARY

In this study; the relations between reading abilities of second stage students of primary schools and their attitudes to Turkish lesson and their academic achievement have been studied. The study was performed according to general scanning method. The existence of numerous variables in the content of the study and the examination of the relations among these variables required us to use relational scanning model. The primary schools in the province of Konya are the environments of our research. Since the environment of the study is so large, we applied sampling method. The schools were determined through randomly sampling method among the primary schools in Konya, and then the classes were determined in these schools through randomly sampling method. 160 boys, 186 girls with total of 346 students participated the research.

In order to collect the personal data of the students in the sampling for research, “The Student Identification Form”, developed by the researcher, “The Attitude Scale for Turkish Lesson” developed by Demirel (2006: 165) and “Reading Scale” were used in the study.

The statistical analysis of the obtained data was discussed in a pattern which exhibits the effects of independent variables on dependent variables. In the study, t test was used for independent groups to determine whether their attitudes to Turkish lesson, Turkish academic average and general academic average showed differences according to sex. In determining whether their attitudes to Turkish lesson, their Turkish academic average and their general scores showed difference according to the average he variables of education level of the mother, the education level of the father, their income levels and reading skill, the variance analysis was used. Besides, Pearson correlation coefficient method was used to determine the relations among their attitudes to Turkish lesson, their Turkish academic average and their general scores.

Following the searches; the scores of girls at the second stage of the primary schools were higher than boys for the average scores of their attitudes to Turkish lesson, their Turkish academic average and their general scores.

In the research, it was determined that the financial status of their families didn't affect their attitudes to Turkish lesson and average scores for their general academic achievement but there was a relationship between their reading abilities and the scores of Turkish lesson academic achievement scores.

The educational levels of the students' parents didn't affect their attitudes to Turkish lesson but they affected the averages of their reading scores. Moreover, the educational levels of the students' mother didn't affect the score averages of their academic achievement for Turkish lesson and general academic achievement but educational level of students' father affected these variables.

The scores of students for the attitudes of Turkish lesson of the students with high and medium reading levels were found significantly higher than the students with lower levels.

In the study, academic achievement of the students with higher reading levels for Turkish lesson were significantly higher than the students with medium and lower levels. Besides, the students with medium reading abilities for average

academic achievement scores for Turkish lesson were significantly higher than the students with lower levels.

In the study, general academic achievement score averages of the students with high reading abilities were significantly higher than the scores of the students with medium and low levels. Moreover, average academic achievement scores of the students with medium reading abilities were significantly higher than the students with lower levels.

In the study, a slight positive relationship was detected between the scores of their attitudes to Turkish lesson and reading comprehension, their academic achievement of Turkish lesson and their general achievement. There was a high positive relationship between reading levels and the achievement of Turkish lesson and academic achievement average.

Key Words: Reading, Comprehension, Attitude, Academic Success, Turkish Language Teaching

KISALTMALAR

| | |
|--------------|------------------------|
| C: | Cilt |
| Çev.: | çeviren |
| hzl.: | Hazırlayan |
| MEB: | Millî Eğitim Bakanlığı |
| S: | Sayı |
| s.: | Sayfa |
| T.C.: | Türkiye Cumhuriyeti |
| TDK: | Türk Dil Kurumu |
| Vb.: | ve benzeri |
| vd.: | ve diğerleri |

İÇİNDEKİLER

| | |
|-----------------------------------|------|
| Bilimsel Etik Sayfası | i |
| Tez Kabul Sayfası | ii |
| Ön Söz | iii |
| Özet | v |
| Summary | viii |
| Kısaltmalar | xi |
| Şekiller ve Tablolar Listesi..... | xv |

BİRİNCİ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 1. 1. Problem Durumu | 1 |
| 1. 2. Okuma | 8 |
| 1. 2. 1. Okumanın Süreçleri..... | 12 |
| 1. 2. 1. 1. İletişim Süreci..... | 12 |
| 1. 2. 1. 2. Algılama Süreci | 13 |
| 1. 2. 1. 3. Öğrenme Süreci | 14 |
| 1. 2. 1. 4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci..... | 14 |
| 1. 2. 2. Okumanın Önemi | 16 |
| 1. 2. 3. Okumanın Boyutları | 19 |
| 1. 2. 3. 1. Fizyolojik Boyutu | 19 |
| 1. 2. 3. 2. Psikolojik Boyutu | 24 |
| 1. 2. 3. 3. Çevresel Boyutu..... | 25 |
| 1. 2. 4. Okuma Çeşitleri..... | 27 |
| 1. 2. 4. 1. Dil Göstergelerine Bağlı Olarak Yapılan Okuma.... | 29 |
| 1. 2. 4. 1. 1. Sesli Okuma..... | 29 |

| | |
|---|----|
| 1. 2. 4. 1. 2. Sessiz Okuma..... | 31 |
| 1. 2. 4. 2. Dil Göstergelerine Bağlı Olmayan Okuma..... | 32 |
| 1. 2. 4. 2. 1. Görsel okuma | 32 |
| 1. 3. Anlama | 36 |
| 1. 3. 1. Okuduğunu Anlama..... | 38 |
| 1. 4. Tutum | 43 |
| 1. 5. Problem Cümlesi | 47 |
| 1. 6. Amaç | 47 |
| 1. 7. Önem | 49 |
| 1. 8. Varsayımlar | 50 |
| 1. 9. Sınırlılıklar..... | 51 |
| 1. 10. Tanımlar | 51 |

İKİNCİ BÖLÜM

| | |
|---------------------------------|----|
| 2. 1. İlgili Araştırmalar | 53 |
|---------------------------------|----|

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|----|
| 3. 1. Yöntem | 71 |
| 3. 1. 1. Araştırmanın Modeli..... | 71 |
| 3. 1. 2. Evren ve Örneklem..... | 71 |
| 3. 1. 2. 1. Evren..... | 71 |
| 3. 1. 2. 2. Örneklem | 72 |
| 3. 1. 3. Veri Toplama Araçları..... | 72 |
| 3. 1. 3. 1. Öğrenci Tanıma Formu..... | 73 |
| 3. 1. 3. 2. Tutum Ölçeği | 73 |
| 3. 1. 3. 3. Okuduğunu Anlama Ölçeği | 74 |

3. 1. 4. Verilerin Toplanması..... 75

3. 1. 5. Verilerin Analizi..... 75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. 1. Bulgular ve Yorum..... 77

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. 1. Sonuçlar..... 101

5. 2. Öneriler..... 105

5.2 Tartışma ve Yorum..... 107

KAYNAKÇA 110

EKLER..... 122

Şekiller ve Tablolar Listesi

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Sesli Okumanın Gerçekleşme Şekli | 30 |
| Şekil 2. Sessiz Okumanın Gerçekleşme Şekli..... | 32 |
| Tablo 1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması..... | 77 |
| Tablo 2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 77 |
| Tablo 3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 78 |
| Tablo 4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması | 79 |
| Tablo 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait N ve Ss Değerleri..... | 79 |
| Tablo 6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... | 80 |
| Tablo 7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri | 80 |
| Tablo 8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... | 81 |

Tablo 9. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları..... 81

Tablo 10. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, Ss Değerleri 82

Tablo 11. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 82

Tablo 12. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları..... 83

Tablo 13. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri84

Tablo 14. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 84

Tablo 15. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması..... 85

Tablo 16. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....85

Tablo 17. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması..... 86

| | |
|---|----|
| Tablo 18 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması | 86 |
| Tablo 19. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri..... | 87 |
| Tablo 20. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 88 |
| Tablo 21. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Ait N, Ve Ss Değerleri | 88 |
| Tablo 22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 89 |
| Tablo 23. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları | 89 |
| Tablo 24. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri | 90 |
| Tablo 25. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları | 91 |
| Tablo 26. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları..... | 91 |

Tablo 27. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, Ve Ss Değerleri.....92

Tablo 28. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 93

Tablo 29. İlköğretim İkinci Kademe öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına ilişkin Tukey Testi Sonuçları..... 93

Tablo 30. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait N ve Ss Değerleri..... 94

Tablo 31. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Karşı Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 95

Tablo 32. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Karşı Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları 95

Tablo 33. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri 96

Tablo 34. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 96

Tablo 35. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları 97

Tablo 36. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N ve Ss Değerleri 97

Tablo 37. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 98

Tablo 38. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları..... 98

Tablo 39. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları, Okuduğunu Anlama Düzeyleri, Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamaları ve Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki.....99

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

İnsan yaratılışı gereği çevresinde olup bitenleri, hayatı ve diğer insanları anlamak; kendi duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına aktarmak ister. Her insan kendini anlatma ve başkalarını anlama gereği duyar. Sosyal bir varlık olması sebebiyle insan, çevresiyle sürekli olarak iletişim hâlinde olmak zorundadır. Günlük hayattaki küçük ihtiyaçlardan hayatı ve evreni kavrama çabasına kadar her istek insanı iletişime zorlamaktadır. İletişim insanın doğumundan ölümüne kadar uzanan bir süreci kapsar. İnsanın ömrü boyunca ihtiyaç duyduğu iletişim sürecini “Her türlü bilgi, duygu ve düşünce alışverişi” (Işık, 2007: 1) olarak tanımlamak mümkündür. İletişim süreci hayatımızda her an ve farklı biçimlerde ortaya çıkar. İnsanlar farklı biçimlerde iletişim kurarlar, bununla birlikte insanların en çok kullandıkları iletişim aracı dildir. Bu yönüyle bakıldığında dil, hayatımızı çevreleyen bir olgudur.

Dil kavramına yaklaşanlar, onu çeşitli yönleriyle ele almışlar; ona farklı tanımlar ve işlevler kazandırmışlardır. Dil ile ilgili tanımlara göz atıldığında bu durum daha kolay anlaşılabilir.

Ergin (1999: 3) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olarak tanımlamaktadır. Ergin, bu suretle hem dilin iletişimi sağlayan bir araç olduğunu, hem dilin ne zaman ve nasıl ortaya çıktığının bilinmediğini hem de dilin temel yapı taşının ses olduğunu aynı zamanda dilin sosyal

olaylardan etkilenebilen ve sosyal bir ortamda hayat bulan sosyal bir kurum olduğunu belirtmektedir.

Aksan'a (1998: 55) göre dil; "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir." Bu tanım, dilin ortaya çıkış nedenini insanın iletişim ihtiyacı ile açıklamaktadır. İnsanların düşünce, duygu ve isteklerini başkalarına aktarma ihtiyacı –insanın sosyal bir varlık olması itibarıyla– dilin ortaya çıkışını sağlamıştır. Zaman içerisinde dil, kendi kurallarını belirleyerek gelişmiş, büyük bir sistem hâline gelmiştir.

Güneş (2000: 20), dilin "İnsanın şahsiyetini oluşturan, zekâsını işleyen, dehâsını ortaya koyan, ilmî gücünü arttıran, kültürünü ayakta tutup besleyen; o kültürün bütün muhtevasını sinesinde saklayan ve tarihin derinliklerine uzanan kökleriyle asırların mirasını bünyesinde barındıran muhteşem bir sistem, tükenmeyen bir kaynak ve mucizevî bir kuvvet" olduğunu vurgular. Burada dilin kültür taşıyıcılığı vasfına değinilmektedir. Çünkü dil milletlerin sözlü tarihidir ve milletlerin manevî hususiyetlerini, estetiğini, hayata ve olaylara bakış açısını ortaya koyar. Dil kültür dediğimiz olgunun taşıyıcısıdır. Ayrıca dil insan zekâsının bir ürünü olarak zekâyâ dayalı ürünlerin, bilimsel çalışmaların altyapısını oluşturur.

Bununla birlikte dil sadece bir düşünce aracı ve iletişim vasıtası değildir. Bu dar çerçeveye hapsedilemez. Dilin bunun dışında ferdî ve içtimaî pek çok fonksiyonu daha vardır. Bunların başında da insanın hem ferdî hem de sosyal bakımdan gelişmesinin temel dinamiklerinden birisi olması gelir. Bir başka ifadeyle dil bizim insan olma noktasındaki kimlik ve kişiliğimizi inşa eden aslî değerlerin başında gelir. Unutmamak gerekir ki insan, dille varlıkları tanır, dille düşünür, dille inanır, dille hayal kurar, dille dua eder, dille rüya görür ve kendisini dille ifade eder. Zira insan gerek ruhî, gerek zihnî, gerekse fizyolojik tepkilerine dil vasıtasıyla hayat verir, onları şekillendirir, zenginleştirir (Çetişli, 2001: 117).

İnsanla dil arasındaki bu bağ, dilin, insanın ve yaşamının en canlı parçası olmasından kaynaklanır. Sözcük ile yaşam arasında, çok ince damar ve sinir ağları

ile örölü ilişkiler vardır. Küçük ses organizmalarından oluşan dili, yaşam kadar önemli yapan da budur (Kaplan, 1992: 160).

Buraya kadar ortaya konulan tanımlar incelendiğinde dilin, genel anlamıyla insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araç olduğu ve bu aracın hayatın hemen bütün alanlarında türlü düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlamada ve anlatmada; yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada kullanıldığı söylenebilir (Özbay, 2006a: 2).

Dil olgusunun insan kavramıyla birlikte değerlendirilmesinin sebeplerinden biri de onun akıl bağlamında ele alınma zorunluluğudur. Akıl olgusu insanı diğer canlılardan ayıran en bariz özellik olduğu gibi dilin kuralları ve mahiyeti de ancak akıl vasıtasıyla kavranabilir. Akıl aynı zamanda dilin gelişimine etki eden en önemli etkenlerden biridir. Dilbilimcilerin dilin çift eklemliliği şeklinde ifade ettikleri nitelik bir noktada akıl yürütmeye dayanır. Akıl ile dil arasında karşılıklı bir ihtiyaç oluşmaktadır. Çünkü dil, aklın ürünüdür ancak akıl da dil ile varlığını ispat eder. Alman düşünürü Hamman akli tanımlarken “Akıl anlama süreçlerinin bütünüdür. Anlama dediğimiz şey ise ancak dil ile gerçekleşebilir. Dilsiz, sözsüz akıl yoktur.” (Aktaran: Buran, 2001: 81) demektedir. Öyleyse insan zihninin en büyük ve aynı zamanda en gizemli ürünlerinden biri sayılan dil olmadan açıklayıcı düşünce diye bir şeyin varlığına imkân yoktur. Vahşi ormanlarda yaşayan en ilkel kavimlere kadar herkesin kendine göre tam ve düzenli bir dili vardır (Arat, 1977: 106).

Dilin akıl ile olan bu bağının yanı sıra dilin akli da kuşatan, bir merhale daha ileri giden bir yapısı da vardır. Çünkü aklın yanında, sahip olduğumuz diğer insani özelliklerimiz de dil denilen olguyu beslemektedir. Bu aşamada aklın yanında bilinçaltımız devreye giriyor. Hiçbir söyleyiş, hiçbir yazış yoktur ki bu bilinçaltı ile ilgili olmasın. Objektif söyleyişlerimizde, yazışlarımızda bile bu bilinçaltının payı ve rolü vardır. Dile ana karakterini ve estetiğini veren bu bilinçaltıdır. Bu estetik, dili yalnız bir akıl, mantık işi, bir işaret olmaktan çok ileri götürür (Baltacıoğlu,1964: 29). Bu sebeple gerek insanın konuşma ve yazma gibi anlatıma dayalı gerekse de okuma ve dinleme gibi anlamaya dayalı faaliyetlerinde aklın yanında bilinçaltımızın bizleri bir yerlere sürüklediği aşikârdır. Soyut bir resmi ya da kapalı dille yazılmış bir

edebî eseri anlamlandırmaya çalışırken aslında bizi yönlendiren biraz da bilinçaltımızdır. Bir romandaki kurgusal kişiliği metindeki kurallı dil yapısından hareketle zihnimizde canlandırırken aslında soyut ve tamamen gerçeklikten uzak olan bir roman kişisini farkında olmadan gerçek hayattan aldığımız kişilerle hayal etmemiz biraz da bilinçaltının marifetidir.

Dilin kültür taşıyıcılığı, sosyal bir müessese olması, bilinçaltımıza etki etmesi gibi özellikleri dilin millîlik özelliğini de akla getirir. Zaten bir anlamda dilimiz millî kimliğimizi de oluşturur. Türk sosyolojisinin önderi Ziya Gökalp (1981: 227) da milleti “lisânen müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan harsî bir zümre” ibaresiyle tanımlamıştır. Minoque (1968: 2), ortak dilin ulusun en açık işareti olduğunu belirtir. Guibernau (1997: 41) ise Hegel ve Weber’in görüşlerini dile getirirken şu yorumları yapar: “Weber’e göre; ortak olarak paylaşılan dilin milliyetin temeli olduğu koşulsuz olarak kabul edilir.” Ardından Hegel’in görüşlerini yansıtırken de “Romantik milliyetçilikte ulus tekliğini yansıtan dil, hayatı ve dünyayı özel bir tarzda algılamamanın ifade ediliş biçimidir” yorumunu yapar. Bu noktada dil şuurunun verilmesi, dilin güzel örnekler vasıtasıyla sevdirmesi gibi etkinlikler aynı zamanda Türkçe programında (MEB, 2002: 7) ifade edilen “Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları, Türkçeyi, gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek” ve “Onların millî duygusunu ve millî coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak” amaçlarıyla da örtüşmektedir. Öğretimin boyutları bu noktada dil kavramının sınırlarını aşarak ana dili kavramının sınırlarına girer. Çünkü düşünceyi oluşturan zihinsel mekanizma ana dili ile çalışmaktadır. Kısacası insan ana dili ile düşünür. Öyleyse baştan beri belirtmeye çalıştığımız dil ile ilgili niteliklerin çoğu aynı zamanda ana dili kavramı bağlamında ele alınması gereken özelliklerdir. Bu noktada ana dili kavramı üzerinde durmak zarureti ortaya çıkmaktadır.

Ana dili Türkçe sözlükte: “insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir.” (TDK, 1998: 104) şeklinde tanımlanmıştır.

Uygur (1997: 14), ana dili kavramını şu şekilde açıklar:

“Ana dili temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir, hepsini kuşatır. Ana dili günlük dilimizdir. Özel dillerle işimiz bittikten sonra da onun alışkanlığında dinleniriz. Her insan ‘benim’ dediği bir dili konuşur. Bu içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir.”

Bu bağlamda ana dili kavramının oluşumundaki temel anlayışı kavramın bir parçası olan ana kelimesi ile ilişkilendirerek açıklamak yerinde olacaktır. Çocuğun ana dilini kazanma süreci 3 yaş ve sonrasındaki dönemdir. Bu dönemde çocuğa en yakın olan şahıs elbette ki annedir. Özellikle bizim ülkemizde ve diğer birçok ülkede babaların gün boyu çalışmalarından dolayı çocuk anneyi daha fazla görmektedir. Bir de babalar çocukla ne kadar ilgili olurlarsa olsunlar, çocuğun annesinin ses kalıplarını, vurgu ve tonlamasını aldığı gözlemlenmiştir. Böylelikle çocuk annesinden edindiği dil kazanımlarını bilinçaltına atmaya başlar. Nitekim birçok yetişkinin dilinde gözlemlediğimiz ağız ve şive izleri çocukluk dilinin günümüze uzantısından başka bir şey değildir (Özdemir, 1983: 20).

Göğüş’e (1983: 40) göre ana dili eğitimi, çocuğun ailede ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değil, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp çocuğu bu alanda bilinçlendirmektir.

Çocuklar, 3–4 yaşlarında konuştukları dilin dil bilgisini bilir. Bu bilme; doğru söyleyişi taklit etme, yanlış fark edince doğrusuyla değiştirme ve sonunda genellemeler yaparak kuralı çıkarsama şeklinde olur. Böyle bir bilginin çocuk da farkında değildir (Aşıcı, 2005: 28). Doğal yollarla ana dilini öğrenmiş olan çocuğun örgün eğitime başlaması ile dil öğretimi daha sistematik ve kuralcı bir yapı ile çocuğun karşısına çıkar. Bir taraftan ilk okuma ve yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması amaçlanırken bir taraftan da Türkçenin temel becerilerinin çocuğa kazandırılması hedeflenir. İlköğretimden yüksek öğretime kadar her aşamada birey, dil becerileriyle ve dil bilgisi konularıyla iç içedir.

“İnsanın ilk öğrendiği dil, ana dilidir. Aslında bu, öğrenmeden çok bir edinim ya da kazanımdır. Aile ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belli bir sisteme oturtulmaktadır. Bu sayede bireylere, ana diliyle anlama ve anlatma yeteneği kazandırılmaktadır. Bireyin toplumla iletişimi, ana diliyle gerçekleşir. İnsan hayatında bu denli önemli olan bir aracın, görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlenmesine bağlıdır. Bu işleyişin sağlanması ise çocukluktan itibaren düzenli bir eğitimi zorunlu kılar. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi yığını değildir. Kişinin yaşadığı süre içerisinde çevresiyle etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen beceri alanıdır. Başlangıçta bireyin doğup büyüdüğü çevrede öğrendiği bu dil, okul ortamında belli bir düzen içinde geliştirilmeye çalışılır.” (Özbay, 2006a: 3-4).

Temelinde ana dili eğitimi olarak nitelendirebileceğimiz Türkçe öğretiminin etkinlik alanları, Türkçenin dört temel becerisinin öğrencilere kazandırılması prensibinden hareketle ortaya konulmuştur. Böylece bu temel beceriler olan anlama (okuma, dinleme) ve anlatım (konuşma, yazma) Türkçenin temel becerileri olarak karşımıza çıkar. Türkçe derslerinin temel hedefi, öğrenciye bu becerileri kazandırmaktır. Ana dili edinim süreci içerisinde örgün eğitimin başlamasıyla birlikte öğrenciler ilk olarak temel okuma ve yazma becerisini kazanırlar. Okuyup yazabilme yeteneğini kazanan öğrencilerin öğretim süreci içerisinde Türkçenin dört temel becerisini kazanmalarını ve aşamalı olarak bu becerilerini daha güzel, daha doğru olarak kullanmalarını sağlamak hedeflenir.

Öğrencinin kelime hazinesinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi, öğrencinin konuştuğu dilin kurallarını ve özelliklerini fark etmesi, temel becerilerin etkili bir biçimde kullanılabilmesinin âdeta ön şartı olarak ortaya çıkar. Türkçe derslerinde dilin kurallarının öğrencilere kavratılması noktasında dil bilgisi, Türkçenin temel becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyen bir bilgi alanı olarak kendini gösterir. Dil bilgisi ses bilgisi, kelime bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi gibi alt kolların yanında noktalama ve imla gibi unsurları da bünyesinde barındırır.

Yukarıda değinildiği gibi Türkçe öğretiminin dört temel etkinlik alanından biri okumadır. Çocuğun kendi kendine öğrenimi, akademik başarısı, kültürel gelişimi ile doğru orantılı olması sebebiyle okuma becerisi, öğretim sürecinde çocuğun kazanacağı en değerli becerilerden biridir. Aynı zamanda okuma becerisi konuşma, dinleme, yazma gibi Türkçenin diğer becerilerinden bağımsız bir alan olarak düşünülemez. Öğretimin her aşamasında ve öğretimin farklı programlarının tamamında okuma, öğretim sürecini yönlendiren en temel faaliyet alanı olarak karşımıza çıkar. Okuma, dinlediklerimizi anlamlandırmada, zihnimizdeki anlamı başkalarına konuşma ve yazma yoluyla aktarmada yararlanabileceğimiz en kısa ve kestirme yoldur. Gerek bilgi edinmemizi sağlaması gerekse neyi nasıl ifade edebileceğimizi başkalarının yazdıklarından hareketle bize hazır örnekler olarak sunması okuma eyleminin Türkçe dersi ve günlük hayatımız açısından ne derece önemli bir alan olduğunu göstermektedir.

1.2 Okuma

Okuma denildiği zaman, insan zihninde tek bir anlam, kavram veya eylem oluşmaz. Okuma, kullanımına göre değişik anlamları içine alabilen bir kavramdır. Göktürk, (2002: 45) okumanın gündelik hayatta kazandığı anlamları şu şekilde örneklendirmektedir: “Okuma, gündelik Türkçede çok değişik anlamlarda karşımıza çıkabilen bir sözcük. ‘Onun okuması yoktur.’ ‘Çok okuyan çok bilir.’ ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ ‘Oku da adam ol!’ Bu tümcelerdeki değişik anlamların yanı sıra, bir şeyi ezberden söylemek, okumak üflemek gibi edimleri de belirleyebiliyor okuma. ‘Canına okumak’ dizisinden eğretilmeli kullanımlarda ise daha başka doğrultuda anlamlar kazanıyor. Sözcüğün, yazılı basılı metinlerden anlam çıkarmaya değin gündelik kullanımlarını, birazcık düşünmek, çağdaş yaşamın bu önemli edimi konusundaki tutumumuzun olumlu olumsuz, belirli belirsiz yönlerini bir ölçüde açıklamaya yeter. Söz gelişi, ‘Onun okuması yoktur.’ tümcesinde okuma, okuryazarlık anlamına geliyor. ‘Çok okuyan çok bilir.’ tümcesinde, bireyin sürekli bir şeyler okuma alışkanlığını belirtiyor. ‘Bizim çocuk iyi okuyor.’ tümcesinde okuma, öğrenim görmek anlamına geliyor. ‘Oku da adam ol!’ ise yerine göre ya da söyleyenin öfkesine göre bu üç anlamdan herhangi birini belirtebiliyor.”

Yukarıdaki örneklerde okumanın kelime anlamları üzerinde durulmuş olmakla birlikte Türkçe eğitiminde okuma temel bir dil becerisi olarak düşünülmekte ve bu boyutuyla tanımlanmaktadır. Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Tanımların genelde okumanın, temelde algı sınırlarımıza giren uyarıcıların belleğimizdeki karşılıklarını bulmak biçiminde tarif edildiği görülecektir.

TDK’nın (1998:1675) Türkçe Sözlüğünde okumak, şu şekilde tanımlanmıştır: “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.”

Özdemir'e (1991: 13) göre okuma, "Basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir."

Göğüş'e (1968: 15) göre "Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır."

Oğuzkan (1981: 111) okumayı "Bir yazıyı oluşturan simgesel imgeleri seslendirmek ya da o imgelerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi" olarak tanımlamaktadır.

"Okuma işlemi, görme, işitme, algılama, kavrama gibi organik, zihinsel ve karmaşık bir süreçtir (proses). Çünkü bir şeyi okurken o şeyi yani yazı dediğimiz sembolü görerek şeklini beynimize iletiriz. Eğer sesli okunuyorsa sesini de zihnimize malederiz. Zihin görsel veya işitsel algıların anlam ve kavramlarını bulmaya ve kendisinde mevcut olan kavramlarla aralarında bağlantı kurmaya çalışır. Yani yazı dediğimiz görsel semboller arasındaki gizli manayı keşfeder. İşte zihnin bu anlam prosesine okuma denir." (Türkyılmaz,1969: 24).

Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1995: 41) göre "Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir."

Dökmen'e (1994: 15) göre "Okumak demek, kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma, bir algısal etkinliktir, bir düşünme sürecidir."

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünebilmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri,

okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. (MEB, 2006: 6–7)

Ocak'a (2004: 20) göre okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır. Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma, okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir.

Demirel'e (2000: 59) göre "Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir."

Başka bir tanımla okuma; "Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir" (Öz, 2003:193).

Binbaşıoğlu'na (1993: 15) göre "Okuma, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır."

Dikkat edilecek olursa bu tanımların okumayı harflerin zihinde anlamlandırılması olarak ele aldıkları görülecektir. Bu tanımlar okumanın süreçlerinden, niteliğinden ziyade teknik olarak okumanın nasıl gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bu tanımlardaki düşünceyi kısaca özetlemek gerekirse okuma zihnimizdeki duygu, düşünce ve hayallerin yazı ile kodlanarak iletilmesi, bu yazılı iletinin alıcı tarafından görme organları vasıtasıyla algılanıp zihnimizdeki karşılıklarıyla eşleştirilmesi suretiyle anlamlandırılması olarak tarif edilmektedir.

Çelenk (2007: 134) ise okumayı, "Bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etken" olarak nitelendirmekte ve tüm toplumların, bireylerini okur hâle getirmek için çaba gösterdiğinden bahsetmektedir. Burada ise okuma eyleminin temel kazanımlarından biri olan başkalarının duygu, düşünce ve hayallerinden haberdar olma vasfı dile getirilmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalar okumanın, temel dil becerileri arasında bir anlama becerisi olduğundan hareketle bir anlam kurma süreci olduğunu ve başkalarına ait iletilerin okuma yoluyla çözümlenebileceğini vurgulamaktadır. Okumayı tanımlarken sadece bir anlama süreci olarak okumaya yaklaşmanın yeterli olmadığını düşünen araştırmacılar da vardır. Örneğin; Akyol'a (1997: 26) göre "Tanımların hepsi de anlamının karakterinin nasıl olduğu ve hangi unsurların anlam kurma sürecinde etkili olduğu hususunda yetersiz kalmaktadır. Okuma karşılıklı etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle okumanın karakteri karşılıklı etkileşimdir. Hangi unsurlar arası bir etkileşim? Okuma, yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere, anlam ne yalnızca kitabın kendisinde, ne de içinde bulunulan ortamdadır. Şu hâlde anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkinliğin, etkileşimin sonucu oluşturulmaktadır."

Başka bir tanımda ise okuma süreci sonucunda ortaya çıkan anlamın okura ait bireysel bir anlamlandırma süreci olduğu vurgulanmaktadır. "Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama ise bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur. Kısaca okuma, aktif ve yaratıcı bir işlemdir" (Sidekli, 2005: 17–18).

Bazı araştırmacıların tanımlarında, okumanın seslendirme özelliğine değinilmektedir. Oysa okuma sadece sesli olarak yapılmadığı için söz konusu tanımlar yetersiz kalmaktadır. Örnek vermek gerekirse Akçamete (1989: 735–753) "Basılı ya da yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı etkinlik" şeklinde bir tanım yapmıştır. Başka bir tanımda Gündemir (2002: 1) "Okuma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir." demektedir. Rozan (1982: 19) ise "yazılı ve basılı işaretleri, belli kurallara uyarak seslendirmek" demektedir. Öz (2003: 193) de tanımında seslendirme ifadesini kullanmış ve okumayı şöyle tanımlamıştır. "Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme."

Okumanın sadece seslendirme özelliğini vurgulayan bu tanımlar, seslendirme olmadan da okuma yapılabileceği için eksiktir. Oysa okumanın bir çeşidi de sesiz okumadır.

Okuma becerisine yönelik tanımlarda okuma kavramının okur-yazar olmak, kitap okumak gibi özelliklerle açıklanmasının yanında okumanın sırf anlama ile eşdeğer tutulması da doğru olmaz. Elbette anlama, okumanın temel amacıdır ama okuma becerisini oluşturan tek unsur değildir.

Yukarıdaki tanımlar ve okuma ile ilgili yaklaşımlar göz önüne alındığı zaman okuma becerisi; yazılı sembollerin algılanması, buna bağlı olarak bu sembollerin anlamlandırılması ve yorumlanması süreçlerini içine alır.

Okumayı “Yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç” biçiminde tanımlayan Sever (1997: 12) bu süreci şu şekilde sıralamıştır:

Okuma bir iletişim sürecidir.

Okuma bir algılama sürecidir.

Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Buna bağlı olarak “okuma nedir?” sorusuna tam olarak cevap verebilmek ve okumanın sınırlarını tam olarak çizebilmek için okuma becerisinin söz konusu süreçlerini açıklamak gerekmektedir.

1.2.1 Okumanın Süreçleri

1.2.1.1 İletişim Süreci

İletişim, insanlar arasındaki her türlü etkileşim ve mesaj paylaşımıdır. Bu mesajın içeriği bilgi, duygu, düşünce, haber olabilir. Bu etkileşim ve mesajlar yüz

yüze olabileceği gibi yazı, resim, müzik aracılığı ile de gerçekleşebilmektedir. Okuma bir iletişim sürecidir. Çünkü iletişim sürecindeki kaynak, kanal, mesaj, alıcı öğeleri okuma sırasında vardır. Okuma eylemi sırasında okuyucu ve metin yani metni yazan kişi vardır. Okuyucunun metni okuması sırasında okuyucu ile metin arasında iletişim gerçekleşmektedir. Yazarın metne yerleştirdiği bilgi, duygu, düşünce veya haber okuyucu tarafından metin aracılığı ile alınmaktadır. Sever'e (1997: 13) göre; "Yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür -gerekirse seslendirir- anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur." Okumanın iletişim süreci, yazarın okuyucuya iletmek istediği mesajları kapsamaktadır.

1.2.1.2 Algılama Süreci

Okumanın algılama süreci denildiğinde, göz ile algılanan kodların (harfler, simgeler, ikonlar vb.) sınırlar aracılığıyla beyne gönderilmesi ve beyinde bu kodların bellekteki karşılıkları ile eşleştirilmesi kastedilmektedir. Okuma eylemi algılama süreciyle başlar. "Okuma, gözlerin sayfa üzerindeki harf, rakam, kelime, kelime grubu ve cümlelerin karakterlerini tespit ederek beyne göndermesi; anlama ise beynin algılanan karakterleri tanıması ile gerçekleşir" (Calp, 2005: 82).

Algıyı kısaca, çevreden gelen uyarıcıların, beyinde örgütlenerek, anlamlandırılması şeklinde tanımlayabiliriz. Uyarıcılar öncelikle beyinde tanımlanır, ardından algılanır. Tanıma, harf ve kelimelerin tanınmasıdır. Tanımayı, tanınan uyarıcının beyinde algılaması izler. Algılama esnasında uyarıcı hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de daha önceki bilgilerle bağlantısı kurulur. (Dökmen 1994: 15) "Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin

kullanılmasını gerektiren okuma, her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir.” (Akyol, 2007: 15)

1.2.1.3 Öğrenme Süreci

Okuma, sadece yazılı ve görsel iletileri almamızda değil, öğrenme sürecinde de en çok başvurulan bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma, bütün hayatımız boyunca bizi etkileyecek ve geliştirecek bir öğrenme sürecidir. İnsanlar okuduklarından hareketle yeni bilgilere ulaşırlar, bu bilgiler ışığında çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Okuyarak belli konular üzerinde düşünmeye, düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etmeye başlarlar. Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarında, okuma başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olan öğrencilerin ise zorlaşmaktadır (Özçelik 1987:101–102). “Öğrenmenin özellikle sınıf içi öğretiminde, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır.” (Sever 1997: 15).

Günümüzde öğrenme ortamının sadece okullarda olmadığı göz önüne alındığında okumanın bir öğrenme süreci olduğu ve bu sürecin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. “Günümüzde okuma ve kitaplar yeni bir önem kazanmıştır. Bir kişinin yalnızca okul öğrenimini bitirmesi yeterli değildir. Bilim ve teknolojideki ilerleme öylesine hızlı olmaktadır ki kişinin yalnızca okul öğrenimini tamamlaması yeterli olmamaktadır. Geleceğin görevi hayat boyu eğitimidir. Ya da daha güzeli, hayat boyu kişisel eğitimidir.” (Bamgerger, 1990: 3) Hayat boyu kişisel eğitim ise okumanın bir öğrenme süreci olma işlevini belirginleştirmekte ve önemli hâle getirmektedir. “Okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi metinlerden elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirme etkinliğidir.” (Temizkan, 2007: 20).

1.2.1.4 Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Süreci

Okuma, insan bilincini oluşturan, değiştiren ve geliştiren bir süreçtir. Yaşamın ilk zamanlarında çevresindeki görünüm ve sesler aracılığı ile hayatta olup bitenleri keşfeden çocuk, ilköğretim çağına geldiği zaman öğretmenlerini dinleyerek ve kitaplar okuyarak önceki öğrendikleri ile bağlantı kuracaktır. Yetişkin bir insan olduğu zaman ise, yeni bilgilerinin hemen hemen birçoğunu okumayla elde edecektir. Okuma, bireyleri sadece bilişsel açıdan geliştirmekle kalmaz, onlara olumlu tutum kazandırır ve onların kişisel ilgilerini artırır. İnsan okuyarak çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirebilir. Dolayısı ile Göktürk'ün (2002: 47) de dediği gibi, öğrenim süreci içerisinde bireylere kuru bir okuma becerisi kazandırılmamalı, belli alanlarda araştırmacı, bilgilendirici, duygu ve düşünceyi geliştirici bir okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Okumada “bilişsel süreç” ifadesiyle, okunan metnin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel işlemler kastedilmektedir. Okumanın bilişsel boyutu zihinsel süreçleri kapsar. Bu sebeple kişinin zekâsı, öğrenim durumu, kelime dağarcığı gibi özellikleri bu süreçle doğrudan ilgilidir.

Okumanın duyuşsal süreci, kişinin okumaya ilişkin sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini kapsar. “Bireyin okuma ediniminden zevk alması, okuduklarını başkalarıyla paylaşması ve ortak düşünsel bir evren oluşturması, okumaya ve okuma malzemelerine karşı olumlu bir tutum takınması, okumaya içeriğe uygun duygular katılması okumanın duyuşsal yanı olarak değerlendirilebilir.” (Güleryüz, 1999: 8).

Okumanın devinişsel süreci, göz, dil, diş gibi organların okuma anındaki hareketleri ile gerçekleşir. Göz, sözcükler arasında sıçrama hareketleri yaparak anlamlı bütünler oluşturur. Böylece sözcükler birleşerek cümlelere dönüşür ve beyinde algılama gerçekleşir. Sesli okumada devreye dil, hançere ve diş de girer. “Okuma sırasında bireyin oturma biçimi, ayaklarını yere basması, göz ve dil hareketleri, baş ve gövdeyi metin içeriyle bütünleştirerek hareket ettirmesi, okuma

sırasında dinleyicilerle göz iletişiminde bulunması için başı kaldırarak dinleyicilere bakması gibi davranışların okumanın devinişsel boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Okuma sırasında dik oturmama, sallanma, baş sallama, parmakla izleme, okuma materyalini gözden uygun uzaklıkta tutmama, okuma hızını metnin içeriğine göre ayarlamama, heceleme ve sözcük tekrarı, soluk alma ve soluğu kullanmadaki sorunlar, sesleri çıkarmadaki yetersizliklerin nedenleri bilişsel ve duyuşsal nedenlerden kaynaklanabilir. Ancak bu tür davranışlar okumanın devinişsel alanıyla ilgilidir.” (Güleryüz, 1999: 9).

1.2.2 Okumanın Önemi

Günümüzde okuma, insan hayatının olmazsa olmaz bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma insana, düşünen, anlayan, yorumlayan ve eleştiren insan olma özellikleri kazandıran bir beceridir. Çünkü “Okuma, bireyin dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir.” (Demirel, 2000: 61). Okumanın insan ve toplum hayatındaki önemini anlamak için Aytaş’ın (2005: 462) ortaya koyduğu verilere bakmak önemli olacaktır. “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasıyla meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle öğrendiklerimizin %1’ini tatma, %1,5’ini dokunma, %3,5’ini koklama, %11’ini işitme, %83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre; göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkar.”

Okumanın birey ve toplum hayatında büyük bir öneme sahip olmasından dolayı öğrencinin okulda kazanacağı en önemli yetenekler ve becerilerden biri okumadır. Çocukların zihinsel ve ruhsal gelişimlerinin yeterli düzeye ulaşmasında okumanın en büyük etken olduğu tartışılmaz bir durumdur. “Okuma alışkanlığını edinmiş olan bir öğrenci, okuduğu bir metni anlamaya çabalar ve yorumlayarak düşüncesini geliştirmeye çalışır. Karşılaştığı bir matematik problemini çözmeden önce, problemin sözel ifadesini okuyup anlamaya, gerekli bilgiyi gereksiz bilgiden ayırt etmeye ve problemin çözümü üzerinde düşünmeye çalışır.” (Akay, 2004: 57).

Okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasında ilişki bulunduğu araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin Fidan ve Baykul'un (1994: 7–20) ilköğretim çağındaki öğrencilerin temel öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur.

“Okuma okul programlarının omurgası niteliğini taşır. Hemen her derste okumanın önemli bir yeri vardır. Bugün öğretim araçlarının çok gelişmesine karşın yine de okuma, okul hayatında yerini ve değerini korumakta, öğrenim geniş ölçüde okumaya dayanmaktadır. İyi okuyamayan ya da okuduğunu tam olarak anlayamayan bir öğrencinin derslerinde başarı göstereceği söylenmez.” (Özdemir, 1967:117).

Okumanın çocuğun öğretim sürecindeki önemi millî eğitimin Türkçe müfredatına şu ifadelerle yansımıştır. “Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır.” (MEB, 2006: 6–7).

Smith ve Dechant'a (1961) göre ise okuma becerisi, üç bileşenden oluşmaktadır.

- a. Kelime bilgisi,
- b. Okuduğunu anlama ve organize etme becerisi
- c. Okuma hızı olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. (Aktaran: Dökmen, 1994: 25)

Okuma, öğrenme sürecinin ve öğretim çalışmalarının en etkili ve en önemli araçlarından birisidir. Okuma becerileri ve alışkanlığı yönünden yetersiz olan öğrenciler hem Türkçe derslerinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Buna göre iyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu yönlerden fayda sağlamaktadır:

Ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder.

Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar.

Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır.

Söz dağarcığını zenginleştirir.

Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir.

Dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder.

Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur.
(Temizkan, 2007: 21).

Okuma bireysel gelişime olduğu kadar toplumsal hayata katkısı bakımından da önemlidir. “İnsanın kendiliğinden yaptığı davranışların, gösterdiği tepkilerin önemli bir bölümü kültürle çevre tarafından belirlenmektedir. Kültürel kurallar ve toplumsal koşullandırmalar, davranışları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, okuma, kişinin yaşadığı topluma ve kültürel çevreye uyum sağlayabilmesi, toplumun gerektirdiği koşullandırmaları yerine getirebilmesi açısından önemlidir.” (Akay, 2004: 58).

“Okumanın toplum hayatı açısından önemi öncelikle kuşaklar arasındaki bağları kurmasından ve onları birbirine bağlamada bir köprü görevi görmesinden kaynaklanmaktadır. Sürekli olarak değişen ve gelişen toplum yapısı içinde kuşakların birbirinden kopmaması, bazı ortak değerlerde birleşmelerine bağlıdır. Bu değerleri kazanmada ise yazılı ve basılı kaynakların önemli bir yeri bulunmaktadır.” (Temizkan, 2007: 21).

Güneyli (2003: 23) okumanın toplum hayatındaki önemini çok yönlü bir yaklaşımla vurgulamıştır. “Ülkelerin kalkınmışlığı her alanda üretim yapabilmelerine yani teknolojiyi yaratabilmelerine ve kullanabilmelerine bağlıdır. Üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Ülkedeki okuma bilinci, kitaba verilen değer ve okur sayısı arttıkça düşünen, üreten kafalar artacak, gelişme de o denli fazla olacaktır.”

1.2.3 Okumanın Boyutları

Okuma, gözlerin yazıyı görüp tanınmasından, zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Görme, anlama, seslendirme, anımsama, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri içerir. Bu etkinlik görme, seslendirme yönünden fizyolojik, kavrama yönünden bilişsel bir süreçtir (Nas, 2003: 138). Diğer taraftan bireyin okumaya karşı tutumu, ilgisi gibi etkenler okumanın psikolojik bir yönü olduğu gerçeğini ortaya koyar. Elbette bireyin hem fizyolojik hem de psikolojik durumunu etkileyen çevresel etkenlerin de olabileceği göz önüne alınmalıdır. Buna göre okumanın boyutları fizyolojik, psikolojik ve çevresel olmak üzere üç kısımda incelenebilir.

1.2.3.1 Fizyolojik Boyutu

“Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin son derece önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir.” (Coşkun, 2002: 9).

Okuma sırasında metni gözümüzle algılarız. Okumanın ilk fizyolojik boyutu gözün yazı üzerindeki hareketleridir. Bir metni okurken gözlerimizin, metnin satır uzunluğunda kesilmeksizin devam eden bir yer değiştirme yaptığını sanırız. Fakat bu izlenim aldatıcıdır. Çünkü gözlerimiz sıçramalarla ilerler. Gerçekten gözlerimiz sadece hareketsiz olduğu anlarda görebilir. Bu yüzden göz, satırın bir parçasını saptamak için durur ve sıçramalarla okumayı sürdürür. Kısacası okumakta olan bir kişi gözlenildiğinde, tıpkı bir bisküviyi yer gibi küçük kesikli vurgularla metni hızla

okuduğu seçilebilir (Richaude vd., 1990: 31). Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, okuyucunun yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir. Okuyucunun yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Fizyolojik özellikler okumaya etki etmektedir.

Köksal'ın (2003: 2) Hidreth'ten (1960) aktardığına göre “Okuma sırasında gözler hareketli bir kamera gibi çalışmaktadır. Okumaya alışkın olan bir kişinin gözleri her satırda atlamalar yapar. Satırın bitiminde, alt satırın bir yerinde odaklaşır. Okuma sırasında retinada oluşan imge, optik sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Görme merkezinde bu imgeler görme anlamlı hâle getirilerek anlaşılır biçimde okuma eylemi gerçekleşir.” Tazebay'ın (2005: 6) bildirdiğine göre; “... gözün çalışmasındaki bu fonografik durumu ilk belirleyen 1898 yılında Alman psikolog Raymond Dodge'dur. Daha sonra Buswel bu görüşü test etmiş ve destekleyici bulgular elde etmiştir.”

Binbaşıoğlu (1993: 15), okumanın oluşumunu şu şekilde izah etmektedir:

- 1- Okuma parçasından alınan izlenimlerin, izlerini gözün ağ tabakası üzerine bırakması,
- 2- Sinir akımlarının bu izleri - zorunlu olarak- ağ tabakasından beynin görme merkezine iletmesi,
- 3- Sinir akımlarına anlam veren zihinsel çağrışımların uyarılması ya da kurulması,
- 4- Sinir akımlarının beynin görme merkezinden devimsel dil merkezine geçmesi,
- 5- Sinir akımlarının, devimsel dil merkezinden dil, dudak, kulak ve sesi oluşturan ses telleri ile diğer yanak ve boğaz kaslarına geçmesi,
- 6- Dil kaslarının devinime (harekete) geçmesi ve sözcüklerin söylenmesidir.

Yukarıdaki altı basamak birbirini izlemektedir. Bunların ilk üçü sessiz okumada daima vardır. 4, 5 ve 6. basamaklar ise sesli okumada görülür.

Güneş (2000: 53) ise, okumanın fizyolojisini görme yeteneğine bağlamakta ve şu şekilde açıklamaktadır. “Okumanın fiziki yönü görme yetenekleri ile ilgilidir. Bunlar, göz hareketleri, göz duruşları, görme yelpazesi, görme yeteneği, kelimeyi tanıma, geri dönüş hareketleri, göz-ses genişliği ve gözleri dinlendirme başlıkları altında ele alınmaktadır.”

Göz Duruşları ve Hareketleri: Gözümüzün okurken yapmak zorunda olduğu birçok duruşu hızlı ve ritmik bir biçimde birbirine bağlamak için yeterli bir görme ustalığı gerekir. Gözün bu duruşları Emie Javal tarafından “saptama noktaları” diye adlandırılmıştır. Javal tarafından yapılan incelemelerde gözlerin sıçramalarla ilerlediği saptanmıştır. Gözler durduğu zaman kelimeler görülmektedir. Göz, satırın bir parçasını görmek için durmakta ve daha sonra sıçrayarak ikinci parçasına geçmekte ve okumayı bu şekilde sürdürmektedir. Gözü yeterince hareketlilik kazanmayan okuyucuların kesik kesik okuması da bu nedendir. (Sabak, 2007: 16). “Okuma sırasında gözler atlama duraklama yapar. Gözlerdeki bu alışkanlıklar arttıkça okuma becerisi de artar.” (Köksal, 2003: 2). Binbaşoğlu’na (1981: 128) göre, “... satırların eşit uzunlukta olması ve aynı hizadan başlaması da, okurken gözün iyi göz hareketleri, alışkanlıkları kazanması bakımından önemlidir.”

Görme Yelpazesi: Gözün bir duruşla görebildiği alana görme yelpazesi denmektedir. Okuma sırasında göz, satır üzerinde sıçramalar yaparak yazıyı görür. Her sıçramada gözün gördüğü alana görüş genişliği denmektedir. Görme yelpazesinde ve görme genişliği okuyucu tarafından yapılan çalışmalarla genişletilebilir. Dar bir görme yelpazesine sahip okuyucu, bir göz duruşunda beş ya da en fazla on harf görebilirken, görme yelpazesini genişletmiş okuyucu on ya da on beş kelime görebilmektedir (Güneş, 2000: 54). Okuyucu, gözün her durak sonrasında ne kadar çok harf, sayı, karakter genişliği görebilirse gözler satır üzerinde o kadar az duraklama yapacaktır. Bu arada beyne bilgi akışı daha hızlı ve anlam birimi oluşturan kelime kümeleri ile olacağından iletilen bilgiler beyni daha fazla meşgul

edecek bu sayede aklın konu dışına sapsa önlenerek, akli meşgul eden, dikkati dağıtan dış uyaranlar ilginin dağılmasına tesir etmeyecektir.

Görme Yeteneği: Okuma sırasında görme yeteneği önemli bir yere sahiptir. “İnsan gözü tıpkı bir fotoğraf makinesine benzemektedir. Farklı uzaklıklara ayarlanabilen bir merceği, ışığın geçtiği göz bebeği, ışığın şiddetine göre göz bebeğini büyültüp küçülten irisle gözün ağ tabakası bulunmaktadır. Okuma sırasında göz fotoğraf makinesi gibi satırın belli bölümlerini almaktadır. Bu işlemler gözün net görmesiyle gerçekleşmektedir. Çocuklarda görme ortalama 7-8 yaşlarında netleşmektedir. İleri yaşlarda ise görme yeteneği önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.” Güneş (2000: 54). “Göz hareketsiz görüntüleri tespit eden sonra kesintisiz hareket izlenimi veren mükemmel bir kamera gibidir. Biz aslında gözlerimizle değil beynimizle okuruz.” (Ruşen, 1998: 32). Beynimizle okumamıza rağmen okuma fizyolojik olarak görme ile başlar. Gözler, önce hareketsiz görüntüleri saptamakta ve bunları ağ tabakası yardımıyla birleştirmektedir. Daha sonra ise görüntüler birbiriyle bağlantılı olarak canlandırılmaktadır. Bu durum okumada kolaylık sağlamaktadır. Güneş (2000: 54).

Kelimeyi Tanıma: Göz, okuma sırasında her kelime biçimini bir bütün olarak algılamakta ve kelimeyi anlatmak istediği nesne ile birleştirmektedir. Örneğin deve kelimesini okurken onu devenin şekli ile birleştirmektedir. Eğer kelime dev olsaydı onu bir dev şekli ile birleştirecekti. (Çelikçi, 2000: 11). “Özetle, göz kelimelerin yazılış biçimlerini bir bütün olarak tanımakta ve onu taşıdığı anlamla birleştirmektedir.” (Güneş, 2000: 54).

Geri Dönüş Hareketleri: Okumada ritim kazanmayı engelleyen, bu nedenle hızlı okumayı geciktirme tehlikesi olan yanılığın en büyüğü, bir sözcüğü, bir cümleyi veya bir ismi denetlemek için ara vermeden, gerisin geriye dönme alışkanlığıdır. Bu yanlış oldukça fazla zaman kaybına yol açmaktadır. Aynı şeyi bir kaç kez okumaktan dolayı bir güç yitimi yanında okuma ritmini de kesintiye uğratar. Göz, önce gerisin geriye gitmekle daha sonrada okumayı kesip geriye döndüğü yeri bulmakla zaman yitirir. Bunun nedenleri metnin anlaşılması güç karmaşıklıkta yazılmış olması, karıştırmalar ve kötü alışkanlıklardır (Richaude vd., 1990: 44).

Güneş'e (2000: 55) göre "Geri dönüş hareketleri zor parçalarda normaldir. Ancak alışkanlık haline getirilmemelidir. Geri dönüşler, cümle ya da paragraf okunup bitirildikten sonra yapılmalı, cümle ya da paragraf içerisinde geri dönüşler yapılmamalıdır."

Göz-Ses Genişliği: Sesli okuma sırasında beynin göz vasıtasıyla algıladığı görüntüyü, seslendirme organları vasıtasıyla seslendirmek zaman alır. Okuyucunun gördüğü ile söylediği arasındaki ayrıma göz ses genişliği denir (Acat 1996:8).

Alain Lieury'nun (1996) çalışmalarına göre, birey bir kelimeyi ortalama 10 salise içinde tanımaktadır. Bir kelimenin tanınması ile sesli okuma arasında geçen süre yani göz-ses genişliği kelimenin anlaşılmasını etkilemektedir. Şayet göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır (Aktaran: Güneş 2000: 56).

Göz-ses genişliği için gördüğümüz yerin anlamına göre seslendirme yaparız. Yine okuma eyleminde ses yolunun da bir önemi vardır. Bunun yanında vurguları doğru yapmak, tonlamayı tam ya da eksik yapmak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda, zihinde durgunluk, gerilik, konuşmada, görmede eksiklik görülür. Bunların sonucunda da okuma aksaklıkları da meydana gelir (Demirel, 1999: 50).

Gözleri Dinlendirme: Okumada göz çok çalışır ve özellikle uzun süreli yapılan okumalarda göz yorulur. Bu yorulmaları en aza indirmek için göz kaslarını güçlendirmek gerekir. Bu amaçla çeşitli şekillerde yapılabilen göz jimnastiği uygulanmaktadır. Gözlerimiz ne kadar sağlıklı olursa olsun uzun süreli yapılan okuma sonucunda gözlerimiz yorulmaktadır. Yorulduğumuz zaman okumaya ara vererek gözlerimizi dinlendirmeliyiz. "Yorulan göz sinirlerini ve kaslarını dinlendirmek için avuç içi sıcaklığından faydalanılabilir. Avuç içimiz göz kapaklarımızın üstüne hafifçe, bastırılmadan konur. Tam bir karanlık sağlanarak avuç içi sıcaklığı gerilen göz sinir ve kaslarının gevşemesini sağlayacağından gözler dinlenmiş olacaktır. Bu yöntem "palming" denilmektedir (Güneş 2000: 56)."

Tazebay'a (2005: 7-8) göre okuma eylemi sırasında gözlerden başka "Ayrıca, işitme, dokunma organları, iç salgı bezleri de okumayı etkilemektedir. Ağzın

seslendirdiğini işitmek, sözcüklerin seslerini heceler arasındaki söyleniş farklarını belirgin olarak ayırabilmek, vurguları daha doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır.

İç salgı bezlerinin tam görev yapmadıkları hâllerde okumada bozulma söz konusu olabilir. Çünkü bu durumda zihinde durgunluk, konuşmada, görmede eksiklik görülebilir.”

“Okuma fizyolojisindeki temel kurallar herkes için aynıdır. Fakat görme ve algılama genişliği, görme açısı, göz sıçramaları ve saptamaları, bir alt satıra inerken belli bir noktada durması kişiden kişiye farklılık gösterir. Okuma bir alışkanlık, aynı zamanda bir tekrar işidir. Okuma yazmayı öğrenen kişi, daha sonra hiç okuma yapmamışsa bu kişi belki de okumayı unutmasa bile okuma becerisini geliştiremeyecek, okuması bozuk ve kötü okuyucu durumuna gelebilecektir.” (Tazebay, 2005:8).

1.2.3.2 Psikolojik Boyutu

Bireyin iyi bir okuma seviyesine sahip olmasında psikolojik yapısının da önemli bir etkisi vardır. Herhangi bir metni okuyan kişi onu kendi kişiliği ve kendi yaşantıları ile anlamlandırabilir. Her ne kadar fizyolojik olgunlaşma okumada önemli olsa da duygusal olgunluk düzeyi de okumada etkilidir.

Okuma üzerinde insanın psikolojik yapısının çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı çok önemlidir. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmesi gerekir. Öğrencinin duygusal olgunluğa kavuşturulması da çok önemlidir (Demirel, 2000: 60).

Ana dili eğitimini etkin bir şekilde tamamlamayan bireylerin, ileriki yıllarda okuduklarını anlamalarında çeşitli problemler ortaya çıkabilir. Nitekim Akçamete (1989: 6) bu konuda şunları dile getirmiştir: “Okuma-yazma becerisi üstün bir okuma alışkanlığının, kural bilmenin en önemli koşulu, temeli sağlam bir ana dili öğrenimidir.” Okuma araba kullanma gibi karmaşık bir faaliyettir. Fakat beyindeki

okuma merkezi bu işi otomatikleştirir. Okuma bilmece çözme gibidir. Okuyucu hiçbir zaman bir sözcükten sonra neler geleceğini bilmez. Bundan dolayı okuma vardama ve açıklama süreçlerini içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Başka bir ifadeyle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

1. Fikir ve anlamların önemi vardır.
2. Sözcük ve cümleler arasında bağlantılar kurulur.
3. Gerçekçi yargılara ulaşılır.
4. Yargılar test edilip son yargıya varılır (Hildreth, 1960: Aktaran Sabak: 2007: 18).

Özetle; ilk okuma-yazma dönemi, ana dil eğitimi, zihinsel algılama ve düşünmede belli bir seviyede olma durumu gibi faktörler, okumanın psikolojik boyutunun incelenmesinde oldukça önemli ve etkilidir.

Okumayı etkileyen psikolojik faktörlerden biri de sınıf içersindeki öğretmenin tutumudur. Çok katı bir eğitim anlayışı olan bir öğretmenin bu tutumu, okuma eğitimini olumsuz etkileyecektir. Öğrenci her an cezalandırılma korkusu içinde girişimci olmaktan çok içine kapanık biri olacaktır. Hata yapma korkusu çocuğun derse katılımını engelleyeceği gibi okuma sırasında korku ve heyecan sebebiyle vücudunda meydana gelen kontrol edemeyeceği değişimler ile okuma hızı düşecek ve okuma hataları başlayacaktır (Ünalın, 2001: 100).

1.2.3.3 Çevresel Boyutu

Kişi sosyal ortamda yaşayan bir varlıktır. Doğal olarak, bulunduğu ortamın kültür düzeyinden, çevresinden ve aile bireylerinden etkilenmektedir. Bunun da okuma öğretiminin gelişiminde çok önemli olduğu söylenebilir. Söz konusu çevreyi Özbay (2006: 163) aile, arkadaş çevresi, kitap-kütüphane, okul-öğretmen olarak belirlemiştir.

“Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Toplumun uygarlaşması ile okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Günümüzde bir toplumdaki nüfusun okuma oranı, toplumun gelişmişlik seviyesinin tespitinde bir kriter olarak görülmektedir.” (Acat, 1996: 9).

Öğrencinin çevresinde bulunan teknolojinin ürünleri de okuma becerisini etkiler. Örneğin televizyonun olumlu etkileri göz ardı edilemez. Akyol’a (2003: 31) göre televizyon çocukların kelime hazinesinin gelişmesine ve ön bilgilerinin artmasına yardımcı olur. Kırsal kesimle şehirler arasında bilgi ve tecrübe aktarımını sağlar. Köyde yaşayan çocuk şehir hayatı, şehirde yaşayan çocuk da köy hayatı hakkında bilgi edinebilir. Televizyon aynı zamanda tarihî şahsiyetlerin veya toplumdaki sevilen kişilerin hayatlarıyla ilgili okumaya yönlendirebilir. Çünkü çocuk bir şekilde izlediği kişilerle kendisini özdeşleştirmek isteyebilir.

Yaşanılan çevrede olup biten her şey bizleri dolayısıyla çocuklarımızı da etkileyebilir. İnsanoğlunun çevresinde olup bitenler, canlı varlıkların yaşamlarının ürünleri olduğu düşünülürse bizler de bu sosyal olgunun içinde yer almakla çevremizde yaşayanlara bir şekilde etki edebiliriz. Çocukların, çevresinde var olan kelime hazinesi kadar kelime hazinesine, çevresinin sahip olduğu alışkanlıklar kadar alışkanlıklara sahip olmasının kaçınılmaz olduğu kabul edilebilir. O nedenle çocukların çevreleri ne kadar zenginleştirilirse onlara karşı yararlı uyarıcıları ne kadar çok artırılırsa okuma alışkanlığını ve okuduğunu anlama yeteneğinin de o kadar çok arttırabileceği düşünülebilir.

Kişinin içinde bulunduğu çevre, onun okuma alışkanlığı kazanmasını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Okuma alışkanlığı olan aile ve ortamlarda yetişen bir çocuğun okuma eğilimleri beceri ve alışkanlıkları okumaya yönelik ilgileri az olanlara göre olumlu olacaktır. Okumayı etkileyen olumsuz faktörler arasında ekonomik sıkıntılar, ebeveynler arasındaki geçimsizlikler, evde Türkçenin dışında başka bir dilin kullanılması, çocuğa ait çalışma odasının olmaması, kitaplığın ya da çocuğun okuyabileceği seviyesine uygun kitapların olmaması sayılabilir.

Okumayı etkileyen çevre şartları denildiği zaman okuma eyleminin gerçekleşmesi anındaki çevresel şartlar da düşünülmelidir. Okuma sırasında okuyucuyu etkileyebilecek psikolojik ve fizikî şartlar da çevreyle ilgilidir. Okuma yapılan ortamdaki ışık, gürültü vb. durumlar okumayı doğrudan etkilemektedir.

Kadioğlu'na (2001: 114–116) göre okumanın tam ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için gerekli ideal ortamın düzenlenmesinde şu hususlara dikkat edilmelidir:

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

1.2.4 Okuma Çeşitleri

Okuma çeşitlerini farklı araştırmacılar çeşitli şekillerde tasnif etmişlerdir. Örneğin Kantemir (1997: 23)'in tasnifi şöyledir:

- a- Yapılışına göre
 - 1- Sesli okuma
 - 2- Sessiz okuma

b- Okuyucunun davranışına göre

- 1- Eğlenmek için okuma
- 2- Zevk için okuma
- 3- İnceleyerek okuma

c- Okuyucunun amacına göre

- 1- Metnin ana fikrini bulmak amacıyla okuma
- 2- Belirli bir soruyu cevaplandırmak için okuma
- 3- Yazarın amacını göstermek için okuma
- 4- Metnin zevkine varmak için okuma

d- Belirli alanlara göre; biyografi, coğrafya, tarih, hukuk, roman vb. alanlara ilgili olarak yapılan okuma

Güneş (2000: 56) okumayı sese göre ve metnin okunma durumuna göre gruplandırmaktadır. Sese göre; sesli, yarı sesli, sessiz; metnin okunma durumuna göre; tam okuma, seçmeli okuma ve esnek okuma.

Yine okumayı tasnif ederken okuma tekniğini göz önüne almak da mümkündür. Buna göre; sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma biçiminde tasnif yapılabilir.

Bunların yanında 1968 ilkokul programında yer alan ve yüksek sesle şiir okuma anlamına gelen inşat bazı araştırmacılar tarafından ayrı bir okuma türü olarak görülmektedir. Örneğin Calp (2005: 97) okuma çeşitleriyle ilgili olarak “okuma sesli ve sessiz okuma olmak üzere ikiye ayrılır. Ayrıca sesli okumaya benzetmekle birlikte, bazı özellikleriyle ondan ayrılan ‘inşat’ (yüksek sesle şiir okuma) vardır.” demektedir.

Ancak araştırmacıların değinmediği fakat yürürlükteki Türkçe programında yer alan görsel okuma olarak adlandırılan bir okuma türü daha vardır. Biz bu çalışmada görsel okuma türünü de düşünerek okumayı;

1- Dil göstergelerine bağlı (harf, hece, kelime, cümle unsurlarına bağlı olarak yazı) okuma

Dil göstergelerine bağlı olarak yapılan okuma; okuyucunun amacı, okuma tekniği gibi durumlar dikkate alınmadan metnin okunma durumuna göre yani okuma eyleminin yapılış şekline göre;

a- Sesli okuma

b- Sessiz okuma.

2- Dil göstergelerine bağlı olmayan (resim, grafik, beden dili vb.) okuma biçiminde ayıracağız.

Bazı eğitimcilerin farklı bir okuma çeşidi olarak kabul ettikleri inşat, çalışmamızda sesli okuma çeşidi olarak kabul edilmiştir

1.2.4.1 Dil Göstergelerine Bağlı Olarak Yapılan Okuma

1.2.4.1.1 Sesli Okuma

Sesli okuma, dil göstergelerine bağlı olarak yapılan okuma çeşitlerinden biridir. Sesli okumayı araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamışlardır:

“Göz ve zihin eşgüdümüyle yazıdan anlaşılanın başkalarına bildirilmesi ya da okuyanın zevk için seslendirmesidir.” (Tazebay, 2005: 13).

“Sesli okuma, göz bellek ilişkisi sonucu yazıya aktarılmış anlamın konuşma organlarıyla ifadesidir.” (Aktaş ve Gündüz, 2002: 25).

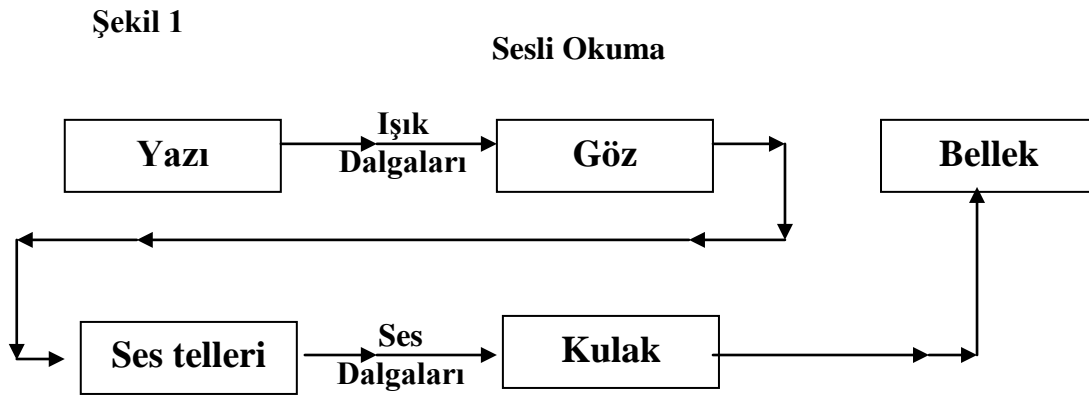
“Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir.” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995: 43).

“Sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır.” (Öz, 2003: 200).

“Sesli okuma bir yazının, konuşma organlarıyla seslendirilerek okunmasıdır.” (Yılmaz, 2007, 69).

“Sesli okuma yazıya aktarılmış anlamın, göz ve bellek ilişkisi neticesinde konuşma organları vasıtasıyla seslendirilmesidir.” (Keleş, 2005: 15).

Güneş, (2000: 56) ise sesli okumayı “Sesli okuma yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır. Göz yazıyı görünce tanımakta, ses organlarıyla kelimeleri seslendirmekte, seslendirdiği bu kelimeleri kulakla işitmekte ve belleğe göndermektedir.” şeklinde tanımlar. Sesli okumanın gerçekleşme biçimi şekildedir.



(Lieury, 1996: 26. Aktaran: Güneş, 2000: 56)

Günümüz araştırmaları okuma-yazma sürecinde sesli okuma etkinliklerinin başlıca üç temel araç için kullanılmasını önermektedir. Bunlar;

1. Okuma-anlama öğretimi için sesli okuma
2. Paylaşmaya yönelik sesli okuma

3. Sorun tespiti için sesli okuma (Akay, 2004: 60)’dır.

Sesli okuma öğrencilere bazı beceriler kazandırmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

a. Sesli okuma göz hareketlerine düzenlilik kazandırmaktadır. Öğrenci, bir duruşta kavradığı sözcükleri söylerken, göz diğer durağa güvenle atılır. Bu eylem gözde alışkanlık durumuna gelir.

b. Öğrenciler düz yazıları gereğince okumayı öğrenirler.

c. Yazılı metinleri, sesle de yorumlandığı için, daha iyi anlarlar.

d. Bir yazıyı başkalarına da okuma alışkanlığı kazanarak topluma uyma ve katılma yeteneklerini geliştirirler.

e. Öğrenciye, kendi okumasında sağladığı ilerlemeyi gösterir.

f. Derste yapılan sesli okuma uygulamaları ile öğrencilere dinleme alışkanlığı da kazandırılır.

g. Öğrencinin kelimeleri daha düzgün telaffuz etmesinde ve dili etkin kullanabilmesinde yardımcı olur (Göğüş, 1978: 64).

1.2.4.1.2 Sessiz Okuma

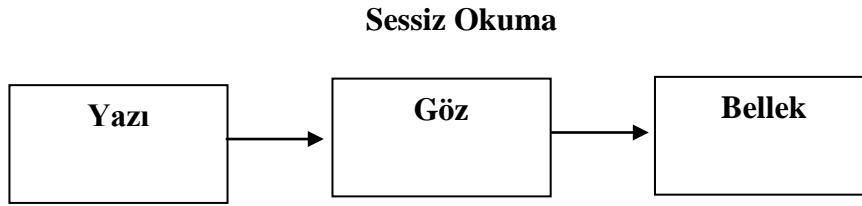
“Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır.” (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995: 44).

“Bir yazıyı veya bir kitabı sadece gözle izleyerek okumadır. Sessiz okumada konuşma organları işe karışmadığı için okuma hızı daha fazladır. Sessiz okuma göz okuması olup hayatta en çok karşılaşılan okuma çeşididir.” (Yılmaz, 2007, 69).

“Sesli okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle daha doğrusu beyinle yapılan okumadır.” (Calp, 2005: 102).

Güneş, (2000: 57) sessiz okumanın şematik gösterimini şöyle yapmıştır.

Şekil 2



Kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmak sessiz okuma etkinliklerinin öncelikli amaçlarından biridir. Böylece öğrenciler ders dışı saatlerde ilgi ve beğenilerine uygun eserleri okuyabilirler. Sessiz okuma, sesli okumaya göre anlamı çabuk kavrama olanağı sağlar. Cemiloğlu, (2004: 99) yapılan araştırmaların sessiz okumanın, sesli okumaya oranla kavrama hızını iki kat arttırdığını söylemektedir. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, çocukları belirli bir düzeye getirdikten sonra, onları serbest okuma materyallerine yönlendirmek olmalıdır.

1.2.4.2 Dil Göstergelerine Bağlı Olmayan Okuma

1.2.4.2.1 Görsel okuma

Çocuklar günümüzde hem okulda hem okul dışında pek çok görsel öğeyle karşı karşıya kalmaktadır. Görsel öğeler de yazı gibi okunarak anlaşılakta ve yorumlanmaktadır. Görsel öğelerinin çok çeşitli ortamlarda, biçimlerde ve birçok öğretim kaynağında görsel iletişim biçimi olarak kullanılması görsel okumayı neredeyse zorunlu hâle getirmiş ve yaygınlaştırmıştır. Günlük hayatta en fazla görme

duyumuzu kullanır, buna bağlı olarak öğrendiklerimizin büyük bir bölümünü görsel öğelerle karşılaşarak öğreniriz.

“Psikologlar, psikodilbilimciler ve okuma teoristleri, okuduğunu anlamada bilgi birikiminin önemli oranda etkili olduğunu savunmaktadırlar. Bu bağlamda okuma teoristleri Piaget (1963)’nin ipuçlarını değerlendirerek “şema teorisi” adıyla okuduğunu anlama teorisi geliştirmişlerdir. Bu teori, anlamamanın temelinin okuyucunun ya da dinleyicinin daha önce zihninde yer alan bilgilere dayandığını savunur. Okudukları materyali anlama uğraşı veren bireyler, edindikleri yeni bilgilerle önceden zihinlerinde var olan bölümlere ayrılmış bilgiler arasında bağ kurmaktadır. Bu bağ, yeni bilgilerin gelecekte kullanılmak üzere zihinlerinde var olan mevcut dosyalara eklenmesi ile kurulmaktadır. Başka bir ifadeyle, şema teoristlerine göre aslında yazılan ya da söylenen mesajlar tek başlarına bir anlam taşımamaktadır. Aksine konuşulanlar ya da yazılı metinler, okuyucu ya da dinleyici için, kendi bilgilerini kullanarak okuduklarına ya da dinlediklerine nasıl anlamlar yükleyeceğine dair ipuçları ve direktifler vermektedir. Önceden edinilmiş bu bilgiler, zihinde “şema” adı verilen soyut bilişsel yapı formunda depo edilmektedir. Bu şemalar, unsurlar arasındaki ilişkiyi belirttiği için bilgi yapısı haline gelmektedirler.” (Aktaran: Akçam, 2006: 26)

İnsanları yalnızca dil ve matematik zekâ kalıpları arasına sıkıştırmaya, hapsedmeye çalışan klasik yaklaşımlar yerini giderek daha farklı zekâ çeşitlerini de kabullenen yeni anlayışlara bırakmaktadır (Köksal, 2003: 18). Bu ve benzeri yaklaşımlar sonucu Türkçe öğretiminde çok yakın bir zamana kadar dört temel beceri alanı (okuma, dinleme, konuşma, yazma) bulunurken görsel okuma yeni bir öğrenme alanı olarak ortaya çıkmıştır.

Görsel; “Görme ile görme duyusuyla ilgili, görmeye dayanan” (TDK, 1998: 877) anlamına gelmektedir. Görsel okuma ise; yazı dışında kalan öğelerin başka bir deyişle dil göstergeleri dışında kalan öğelerin anlamlandırılması ve yorumlanması anlamında kullanılmaktadır.

Görsel okuryazarlığı, görüneni okuma ve anlama, aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneği olarak ifade eden Akyol (2006: 110) ise, görsel okuryazarlığın neden öğrenilmesi gerektiğini şu gerekçelere dayandırmıştır:

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

Görsel okuryazarlığın daha çok beynin sağ yarı küresine ait bir faaliyet olması, okuryazarlık gelişim evresinin ilk basamağı olmasının da temel sebebidir. Çünkü çoğu sinirbilimciye göre erken yaşlarda beynin sağ yarı küresi daha baskın konumdadır. Akçam'ın Harris'ten aktardığına göre bir kişiyi yüzünden tanımanın beynin sağ yarısına ait bir faaliyet olması beynin sağ lobunun sol lobundan daha hızlı olgunlaştığını ve yeni doğan bebeklerin bilgileri, beyinlerinin sağ yarısıyla işlenmektedir. Sinirler sözel dilin anlaşılmasını sağlarken aynı zamanda küçük çocuklar da çevrenin aktif izleyicisi ve görsel kâşifi konumundadır. Bu çerçevede de sağ yarı küre faaliyeti olan görsel okuryazarlığın, düşünme süreci içindeki yeri temel ve vazgeçilmez olmaktadır (Akçam, 2006: 25).

Türkçe derslerinde okuma becerisi hem görsel okuma hem de yazılı metinleri okuma temelinde ele alınmaktadır. Türkçe programında okuma öncesi etkinliklerle

birlikte öğrencinin okuma davranışlarını sergilemesi hedeflenmektedir. Öğretim programının temel hedefi ise okuma süreçlerinin mutlaka anlama ile sonuçlanmasını sağlamaktır. Öğrencilerin kelime hazinesinin zenginleştirilmesine yönelik uygulamaların, okuma öncesinde metne ait görsellerin yorumlanmasının, metnin başlığından ve ana düşüncesinden hareketle metne yönelik tahmin ve yorumların yapılmasının asıl amacı okuduğunu anlama seviyesini yükseltmektir. Bu etkinlikler bir taraftan öğrencinin okuduğunu anlaması için bir ön şart olan metindeki kelimeleri tanımasını amaçlarken bir taraftan da okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyen öğrencinin zihinsel hazır bulunuşluluk düzeyini artırmayı amaçlar. Türkçe derslerinde okuma faaliyetlerinin neticelenmesi için öğrencinin metinleri algılaması yetmez. Metinden elde edilen mesajların zihinde yorumlanması bu yorumlama sürecinde elde edilen yeni bilgilerin öğrencinin belleğinde bulunan geçmişte edinilen bilgilerle karşılaştırılması, kişisel hayat tecrübelerinden hareketle değerlendirilmesi, mesajlarla kişinin gündelik hayatı arasında köprüler kurulması gerekir. Türkçe derslerinde okunan bir metnin öğrenci tarafından benimsenmesinin temel şartlarından biri metinle öğrenci arasında duygusal bir ilişkinin ortaya çıkmasıdır. Eğer metnin iletisi ile öğrencinin yaşantısı arasında bir bağ kurulursa bu bağ, yazarın metne yüklediği anlamdan bağımsız olarak öğrencinin metne kendince bir anlam yüklemesini dolayısıyla da beğeniyi ortaya çıkarır. Okuma etkinliklerinde asıl beklenen metinden elde edilen anlamın değerlendirme, sentez gibi bilişsel öğrenme basamaklarına tabi tutulmasıdır. Bu nedenle okumanın nasıl ve hangi aşamalarda olduğu kadar anlama sürecimizin nasıl ve hangi etkenlere bağlı olarak olduğu da önemlidir. Türkçe derslerinde kullanılan okuma kavramının taşıdığı asıl anlam, okumanın anlama ile sonuçlanmasıdır. Yani Türkçe derslerinde öğrencilerin nasıl okuduklarından daha çok okuma sonucunda anlamın nasıl ortaya çıktığıdır. Bu bölümde genel hatlarıyla tanımlamaya çalıştığımız “okuma” kavramının yanında “anlama” üzerinde durmak da faydalı olacaktır.

1.3 Anlama

Okuma ve anlama eğitimi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek ve yaşadığımız bilgi ve teknoloji çağına ayak uydurabilmek için yapılacak en önemli çalışmalardandır. Okuma ve anlama bütün disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır.

Gerek dinleme etkinliği, gerekse okuma etkinliği anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. Bu nedenle, okuma ve dinleme öğretiminde, bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlama etkinlikleri, bir bakıma, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar, Oğuzkan, Sever: 1995: 49).

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda, anlamanın ön plana çıktığını görmekteyiz. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir. Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, anlamanın da tam olarak sağlanması gerekir. Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Ayrıca okuma becerilerinin geliştirilmesi için de anlama düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bazı okuma tanımlarında, okumanın anlama olduğu özellikle vurgulanmaktadır.

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, yazarın verdiği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.” (Demirel, 1995: 65). Eğer kişi bir metni okuduğunda anlam çıkaramıyorsa bu tür okuma belli sözcükleri seslendirmenin ötesine geçemez.

“Günümüzde ise okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır.” (Akyol, 2003: 14).

“Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Okuma öğretiminin temel amacı çocuğa yazı ve çizim dilini iletişim kurmada etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır.” (Akyol, 2006: 29).

Güneş’in (2000: 59–60), Fetitelson’dan (1976) aktardığına göre anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz- sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır. Anlama sürecinde, bütün bu zihin faaliyetleri önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunana yazı okuyucunun kendi deneyimleri ışığında incelenmiş olmaktadır. Bu nedenle, anlama süreci ile ilgili her açıklama, anlamı bulma, kavrama ve değerlendirme aşamalarını kapsamaktadır. Anlama, bu aşamalar yerine getirildikten sonra gerçekleşmektedir. Söz konusu aşamalardan herhangi birinde eksiklik, anlamının tam olmasını engellemektedir. Tam bir anlama için önce yazarla birlikte yazıyormuş gibi hareket etmek gerekir. Okuyucu kendi düşüncesini bir tarafa bırakarak, yazarın sunduğu düşünceleri alıncaya kadar beklemeli, sonra aldıkları üzerinde düşünmeli, kendi bilgi ve deneyimleri ışığında incelemeli ve değerlendirmelidir

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

- a. Bir konuyu kendi sözcükleriyle ifade edebiliyorsa,
- b. Konuya ilişkin örnekler verebiliyorsa,
- c. Konuyu çeşitli biçim ve koşullarda fark edebiliyorsa,
- d. Konuya ilişkin olgu ya da fikirler arasında bağlantı kurabiliyorsa,
- e. Konudan çeşitli yollarla yararlanabiliyorsa,

f. Konunun bazı sonuçlarını önceden kestirebiliyorsa,

g. Konuyu karşıt biçimiyle ifade edebiliyorsa anlama aktivitesi gerçekleşmiş demektir.

1.3.1 Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama bir beceridir. Okumaktan maksat anlamaktır. “İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden- sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister.” (Demirel, 2000: 68). Okumanın tanımını yapan araştırmacılar okuma kavramını bir beceri olarak vurgulamak istediklerinde anlamayı ön plana çıkarırlar. Örneğin, Binbaşoğlu (1993: 15) “Okuma, çok kısa olarak, basılı bir sayfadaki yazıdan düşünceyi anlamak yahut bir sayfadan anlam çıkarmaktır” der.

Bloom’a (1998: 48) göre “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmının eğitimle ilgili yönleriyle dil yeteneği ve özellikle okuduğunu anlama gücünü içermekte olduğundan kuşku yoktur. Daha ilkokul yıllarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olması bunun bir nedenidir. Öğretim araçlarını okuyup anlayabilme gücünün, öğretimin niteliğindeki değişmelere rağmen öğrenmeye olanak tanınması da bunun nedenleri arasında görülebilir” (Aktaran: Nas, 2003: 136). Okullardaki öğretim sürecinde öğrencilerin okuduklarını anlama güçleri ile öğrenme materyallerinin çoğunun okumaya dayalı olması, okumanın, öğretim sürecinde büyük bir yere sahip olduğunu ispat eder.

Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom’un da içinde bulunduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden seçilen ortaöğretimdeki öğrenciler, üzerinde, kendi ana dillerinde 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 arasındaki ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. (Bloom, 1979, Aktaran; Nas, 2003: 136). Ülkemizde de benzer bazı çalışmalar yapılmış ve okuduğunu anlama gücünün başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Fidan ve Baykul (1994: 7–20) yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama testindeki başarılarıyla diğer derslerdeki başarıları arasında yüksek bir ilişki bulmuşlardır.

Araştırmasında yukarıdakilere benzer verilere yer veren Tekin (1980: 20) okuduğunu anlamamanın akademik başarıya etkisini “Okuduğunu anlamamanın etkisi sabit tutulduğunda, fen bilimleri ve edebiyat alanlarındaki öğrenci başarıları istatistiksel olarak birbirinden bağımsızdır. Bu, okuduğunu anlama gücünün, edebiyat ve fen alanlarındaki başarıyı belirleyen ortak öge olduğunu kanıtlar” şeklinde açıklamaktadır.

Genel olarak görme basamağından anlamlandırma basamağına kadar okuma eyleminin tamamında okuma süreci, okuma materyali, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması olarak üç temel unsurdan oluşur. Bu noktada okuma materyalinin yani metnin dil ve yapı özellikleri, kelime kadrosu gibi unsurlar metnin anlamlandırılmasında etkin bir rol oynarlar. Yine okuyucunun bilgi seviyesi, psikolojik ve fizyolojik durumu, kelime dağarcığı gibi hususlar da anlamlandırmayı etkiler. Üçüncü unsur olan metnin okuyucu tarafından yorumlanması, açıklamaya çalıştığımız metin ve okuyucu unsurlarının aynı zeminde buluşmaları ile ortaya çıkar. Kısacası birbirinden bağımsız olan metin ve okuyucu unsurlarının buluşması metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıyla neticelenir ki işte bu okuduğunu anlamadır.

Tam ve doğru anlayabilmek, okunanları yaşanan olaylar içinde değerlendirebilme, olayları anlatım ve düşünce yorumlayabilmeye bağlıdır.

Okuduğunu anlama becerisini “bir yazıyı, yapıtı anlamak, yorumlayabilmek” olarak tanımlayan Gray ve Rogers (1959) tanımında yer alan “yorum”u şöyle açıklarlar (Aktaran, Göğüs, 1987: 72):

a. Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak,

b. Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp düşüncesinin kapsamını belirlemek,

c. Okuduğunu doğruluk, geçerlilik, değer yönlerinden ölçebilmek,

d. Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek

Staiger (1976), okunanı anlama sürecinde yer alan aşamaları şöyle belirlemiştir (Aktaran, Güneş, 2000: 60):

1-Anlamı bulma,

2-Anlamı kavrama,

3-Anlamı değerlendirme.

Okullardaki öğrenme - öğretme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi bir okuyucu olmanın önemi artmaktadır. Bu durumda iyi bir okuyucu nasıl okumalıdır? “İyi bir okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelmekte, ilk iş olarak metne göz gezdirerek materyalin türünü belirlemekte ve okuma amacını oluşturmaktadır. Daha sonra konuyla ilgili ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaktadır. Ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması okuyucunun tahmin yapmasını kolaylaştırmaktır. İyi okuyucu okuma anında, anlama durumunu sürekli kendi kendine kontrol eder ve kendisine sorular sorarak, zihinsel imajlar oluşturarak, önemli noktaları daha dikkatli inceleyerek ve karmaşık ifadeleri açıklığa kavuşturarak tahminlerini düzenleyip geliştirir. Eğer metnin veya paragrafın anlamı hakkında açık ve anlaşılır bir sonuca ulaşmazsa yardımcı stratejileri kullanır. Anlaşılmayan bölümü tekrar okumak, öğretmenden veya arkadaştan yardım istemek bazı yardımcı stratejilerdir. İyi okuyucu, okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetlemekte, olayların kritiğini yapmakta ve değerlendirmektedir. Kısacası özetlenen bu sürecin etkili bir şekilde bütün öğrencilerce yaşanması gerekir (Akyol, 2006: 29).”

Irwin (1991, Aktaran; Gelen, 2003: 62–63) okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile kapsamlı bir şekilde tanımlamıştır:

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

2. Bütünleyici Süreçler:

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

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

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

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

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

4. Ayrıntıları Belirleme Süreci: Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçler içerisinde, önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için

önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki ön bilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi, ayrıntılarıyla bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

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

1.4 Tutum

Tutum kişinin karşılaştığı bir işi, davranışı, düşünceyi ve ya durumu olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir. Tutum bireyin kendi dışındaki unsurlara karşı geliştirdiği genel eğilimdir. Tutum, TDK'nın (1998: 2260) Türkçe Sözlüğü'nde "tutulan yol, davranış" olarak tanımlanmıştır.

"Tutum, bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hâli veya eğilimidir." (Özgüven, 1994: 336).

"Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturmasını sağlayan bir eğilimdir. Tutum gözlenebilen bir davranış değil, davranışa neden olabilecek bir eğilimdir." (Kaya ve Büyükkasap, 2005: 368).

Demirel (1993: 94) ise tutumu "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim." olarak tanımlamaktadır.

Tavşancıl'ın (2005: 65) Katz'dan (1967) aktardığına göre tutum, "bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünme biçimidir."

Tutum, herhangi bir nesne, fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir. Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir.

"Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hâli veya eğilimidir.

Tutum bir bireye atfedilen eğilimdir. Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.” (Yıldız vd, 2008: 363).

Allport’a (1967) göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur. (Aktaran, Alım ve Bekdemir 2006: 265).

“Tutum, kişide bir şeye karşı ilgi uyanmasını sağlayan, merak ve değerlendirme gibi özellikleri de kapsadığı için sadece öğrenmenin olup olmasını değil aynı zamanda öğrenme tarzını da değiştirir, yani kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkiler.” (Atasoy 2002: 68).

“Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime bağlı olarak karşılaşmış olduğu problemleri çözmek için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarda yani tepkilerde bulunur. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilerde bulunur.” (Özden, 1999, 91).

Tutumun ne olduğunu anlamak için tutumların nasıl ortaya çıktıklarına bakmak gerekir.

Tutumlar, insanın yapısında var olan insanın doğuştan getirdiği özellikler değillerdir. Tutumlar, bireyin zaman içinde geliştirdiği özelliklerdir. Söz konusu özelliklerin şekillenmesinde anne baba davranışları, akranlar, kitle iletişim araçları ve eğitim ortamı gibi çevre faktörleri etkilidir.

Bu tanım ve açıklamalardan yola çıkarak tutumlarla ilgili aşağıda belirtilen özellikler sıralanabilir:

1-Tutumlar doğuştan gelmez, yaşayarak kazanılır. Birey toplumsallaşırken kültürel olarak kazanılır. Diğer bir anlatımla, tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilmiştir.

2- Tutumlar geçici değillerdir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.

3- Tutumlar, birey ve nesne arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlar. Öğrenme süreci içinde derece derece biçimlendiklerinden, insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.

4- İnsan nesne ilişkisinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir nesneye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.

5- Bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması, ancak o nesnenin başka nesnelere karşılaştırılması sonucu mümkündür.

6- Kişisel tutumlar gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değer, grup ve nesnelere yöneliktir.

7- Tutum bir tepki şekli değil, daha bir tepki gösterme eğilimidir. Bir başka deyişle, tutumlar tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.

8- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler. (Tavşancıl, 2005: 66).

“Tutumlar bireylerin hayatını doğrudan etkilerler. Bireyin kendine, içinde yaşadığı topluma ve dünyaya karşı nasıl bir tutum içinde olduğu onun nasıl bir insan olacağını da belirler.” (Çörek, 2006: 59).

Eğitim sürecinde, bireyin eğitim unsurlarının tamamına yönelik tutumlar geliştirmesi ve bu tutumların bireyin eğitim sürecini doğrudan etkileyeceği muhakkaktır. “Eğitimde başarıyı etkileyen değişkenlerden biri de öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. ögelere ilişkin tutumudur. Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır.” (Açıkgöz, 1992: 93).

Çörek (2006: 59), Bilen (1995), Kocabaş (1995) ve Özkal’ın (2000) yaptığı araştırmaların tutumun fen, matematik, müzik, İngilizce, sosyal bilgiler vb. çeşitli derslerdeki başarıyı etkilediğini ortaya çıkardığını söylemektedir. Öğrencinin

herhangi bir derse yönelik olumlu tutumu, öğrenciyi güdülemekte ve dersi anlamaya çalışmasını sağlamaktadır. Bu da onun bu derste akademik başarısını artırmaktadır.

Bireyler, öğretimin etkililiği ile yakından ilgili olan tutumlara sahip olarak doğmazlar, sonradan edinirler. Ayrıca, araştırmalar tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğini göstermektedir. Erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli deneyimler ve olaylar gerçekleşmedikçe durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği görülmektedir. Bu bağlamda, ilköğretimde Türkçe dersine özel olan ve öğrencilerin bireysel özellikleriyle ilgili olan tutumlarının incelenmesi, olumsuz olan tutumlarının azaltılması ve olumlu tutumlarının artırılması amacıyla öğretimde değişikliklerin yapılması yoluna gidilip gidilemeyeceğinin belirlenmesi bakımından önemli olabilir. (Bloom, 1995: 116).

Tutum kavramı zaman zaman önyargı ile karıştırılmaktadır. Olumsuz tutumlar peşin yargıları bünyesinde barındırmakla birlikte önyargılar her zaman davranış olarak neticelenmemektedir. Önyargılar insan davranışlarını etkilemekle birlikte her zaman davranış olarak ortaya çıkmazlar. Tutumun ise genel olarak davranış biçiminde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Tutumlar öğrenilmeyen ve öğretilmeyen duyuşsal özelliklerdir. Öğrencinin dersin öğretmenine karşı olumsuz tutumu sadece öğretmen öğrenci ilişkileriyle sınırlı kalmamakta öğretmene karşı olumsuz tutum o dersin başarısızlığını birebir tetiklemektedir. Öğrencilerin genel olarak bir derse karşı sergiledikleri tutum o dersle ilgili olarak yapılan ölçümleri de birinci dereceden etkilemektedir. Bu nedenle deneysel çalışmalar sırasında öğrenci başarısını ölçmeye yönelik sonuçlar değerlendirilirken öğrenci başarısızlıklarının tutumdan kaynaklanıp kaynaklanmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktadan hareketle çalışmamızda kullanmış olduğumuz okuduğunu anlama ölçeğinin sonuçlarını değerlendirme aşamasında öğrencilerin almış oldukları puanların öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarından etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla okuduğunu anlama ölçeğinin uygulanmasından önce öğrencilere bir de tutum ölçeği uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, okuduğunu anlama becerisine ait puanlarla tutum arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap arayan bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Aynı zamanda ters orantılı olarak okuduğunu anlama becerisi yüksek ve düşük olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları arasında bir ilişki olup olmadığına da bakılmıştır.

1.5 Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki var mıdır?

1.6 Amaç

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır? Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları nasıldır? Öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları nasıldır? Öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları nasıldır? Öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

7. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

8. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

9. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

10. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

11. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

12. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

13. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

14. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

15. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

16. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

17. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

18. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanları okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

19. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puanları okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

20. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ve genel akademik başarı puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?

1.7 Önem

Toplum ve insan hayatında çok önemli bir yer tutan okuma becerisi her alanda kullanılan bir etkinliktir. Aynı zamanda bütün öğrenme etkinliklerinin temel unsurlarından biridir. Hayat boyunca öğrenilen bilgilerin önemli bir bölümü okuma yoluyla elde edilir.

Öğretim programlarımız, çocuğa bilgiyi doğrudan aktarmak yerine öğrenciye, bilgiye ulaşma yollarını gösterecek şekilde hazırlanmıştır. Bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırılan günümüzde çocuğun öğretim merkezinde olduğu bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Çünkü bu anlayışa göre çocuk, araştıran, öğrenen, yorumlayan, keşfeden, yeni elde ettiği bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştiren,

üretici bir kişiliğe sahiptir. Bu özellikleri taşıyacak bir kişinin, akıcı okumaya ve okuduğunu anlamaya sahip olması gerektiği kaçınılmazdır.

İlköğretimin birinci sınıfından itibaren öğretimi yapılan Türkçe derslerinin en önemli amaçlarından biri, öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için de öğretmenlerin öğrencilere okuma ve anlama eğitimi vermeleri gerekmektedir.

İlköğretim ikinci kademeğe gelen öğrenciler okumanın mekanik yönünü (harfleri, kelimeleri tanıma, bunları seslendirme vb.) öğrenmiş, zevk için okuma becerilerini kısmen kazanmıştır. Bu dönemde yapılacak okuma eğitimi, çocuğun çok yönlü ve hızlı olan gelişim yeteneklerine cevap verebilecek doğru, hızlı ve anlamlı okuma becerisini geliştirebilecek şekilde olmalıdır. Okuma eğitimi çalışmalarının başlangıcında öncelikle, öğrencilerin okuma düzeyinin saptanması, yani anlamının ve okuma hızının belirlenmesi gerekir. (Özbay, 2006b: 4)

Okuma becerisinin hayatın bütün aşamalarına yayılan bir alışkanlık hâline getirilmesi ilköğretim sürecinde iyi bir okuma eğitimi verilmesini gerektirir. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ve bunu etkileyen faktörler iyi belirlenebilirse ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleriyle ilişkili diğer eğitim unsurlarının anlamaya etkisi doğru olarak ortaya konabilirse daha sağlıklı bir okuma eğitimi yapmak mümkün olacaktır. Bu bakımdan bu çalışma ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini ölçmesi ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir.

1.8 Varsayımlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde ve sonuçta elde edilecek bulguların işlenmesinde şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrencilerin akademik başarıları alınırken öğretmenlerin ilgili dersi değerlendirmede ölçme kuralları doğrultusunda hareket ettikleri varsayılmıştır.

2. Öğrencilerin ölçeklere verdikleri cevaplarda içten ve samimi oldukları varsayılmıştır.

1.9 Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- a. İlköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile,
- b. Öğrencilerin anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespiti ile,
- c. Konya il sınırlarındaki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

1.10 Tanımlar

Okuma; bir yazıdaki harflerin, kelimelerin, işaretlerin tanınması, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, anlamlandırılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.

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

Okuduğunu Anlama; yazılı bir metni okuyup kavrama, üzerinde düşünme metni kavrama önceki bilgilerle birleştirerek anlamlandırma ve değerlendirme yapmadır.

Tutum; kişinin karşılaştığı bir işi, davranışı, düşünceyi ve ya durumu olumlu ya da olumsuz değerlendirmesidir. Bireyin kendi dışındaki unsurlara karşı geliştirdiği genel eğilimdir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.1 İlgili Araştırmalar

Tazebay (1995), “İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı doktora tezinde; ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu hatalarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlama becerisine olan etkilerini incelemiştir. Araştırma Ankara il merkezinde yer alan 3 farklı okuldaki 192 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak sesli ve sessiz okuma metinleri, gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri geliştirilmiş, bu araçlarla ulaşılan veriler istatistiksel analize tabi tutulmuş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1- Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmektedir.

2- Sesli okuma sırasında yapılan telaşlı olma, dik oturmama, noktalamaya uymama, heceleyerek okuma ve okuduğu yeri kaybetme gibi olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğü belirlenmiştir.

3- Sessiz okumada ise olumsuz okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği gözlemlenmiştir.

4- Öğrencilerin sözcüğü yanlış okuma, yeni bir sözcük ekleme, sözcüğü atlama, sözcüğü okuyamama gibi okuma hatalarının sesli okuma sırasında okuduğunu anlama puanlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğü tespit edilmiştir.

Acat (1996), “Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma

güçlükleri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmanın evrenini Muğla ili Fethiye ilçesi ilkokulları arasından örneklem olarak seçilen 8 ilkokulun 4. sınıflarında okuyan 300 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen okuma güçlüklerini belirlemeye yönelik bir gözlem formu ile araştırmacının belirlediği okuma metinleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sesli okumaları kasetlere kaydedilmiş daha sonra bu kasetler dinlenerek öğrencilerin sesli okuma güçlükleri tespit edilip gözlem formlarına aktarılmıştır. Araştırmada aynı öğrencilere uygulanan okuduğunu anlama testinden alınan puanlar ile okuma güçlüğü formundaki puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:

1- Okuduğunu anlamayı oluşturan üç temel faktör olan “ sözcüklerin anlamını bilme, cümlelerdeki yargıları, paragraflardaki düşünceleri belirleyebilme” ve okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlükleri arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2- Öğrencilerin genellikle sesli okumada gereksiz duraklamalar yapma güçlüğü, sessiz okumada ise konuşma organlarını hareket ettirme güçlüğü ile karşılaştıkları gözlenmiştir. En az karşılaşılan güçlük parmakla ya da kalemle takip ederek okuma güçlüğü olmuştur.

3- Okuduğunu anlamadaki toplam düzey ile okuma güçlüklerinin her biri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş, en yüksek düzeydeki ilişki kelimeleri atlama güçlüğü ile okuduğunu anlama arsında görülmüştür. Parmakla ya da kalemle takip ederek okuma güçlüğü ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Çalışmadan elde edilen en genel sonuç ise okuduğunu anlama düzeyi ile iyi bir okuma stratejisine sahip olma arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığıdır.

Güleryüz (1999), “Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde; Bursa merkez ilköğretim okullarında 1998–1999 öğretim

yılında öğrenim gören beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük bilgisi düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, altı ilköğretim okulundaki 180 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini ve sözcük bilgisi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli ellişer sorudan oluşan iki test geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda beşinci sınıf öğrencilerin, okuduğunu anlama düzeyleri 100 puan üzerinden 56, sözcük bilgisi düzeyleri 53 olarak bulunmuştur. Bu bulgular öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile sözcük bilgisi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular araştırma örneklemine giren öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının dünya ve Avrupa ortalamasının altında olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesiyle okuduğunu anlama düzeylerinin ve diğer derslerdeki başarılarının da artırılacağı ileri sürülmüştür.

Çalışkan (2000), “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyi, eğitim seviyesi, meslek grubu ve ailedeki çocuk sayısı gibi bazı sosyo-ekonomik faktörleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma Düzce il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinden 270 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak aileler için bilgi formu ve öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeye yönelik okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

1-Ailenin gelir düzeyiyle öğrencinin okuduğunu anlama başarıları arasında doğrusal bir ilişki vardır.

2- Anne ve babanın eğitim seviyesi ile okuduğunu anlama başarıları arasında doğrusal bir ilişki vardır.

3- Farklı meslek gruplarına mensup anne ve babaların çocuklarının okuduğunu anlama başarıları farklılık göstermektedir.

4- Ailedeki çocuk sayısı ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında zıt yönlü bir ilişki vardır.

Akça (2002), “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde hikâye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2001- 2002 öğretim yılında Ankara ili Yeni Mahalle ilçesi sınırları içinde buluna Afşin Bey İlköğretim Okulu öğrencilerinden 22’si deney, 22’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenci ile son test ölçümlü deneysel desen modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama aşamasında araştırmacı tarafından belirlenen 14 hikâye 7 hafta süreyle hikâye haritası yöntemiyle deney grubunda işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyine etkisinin ortaya koymak amacıyla 14 soruluk bir sınav veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sınavdan elde edilen veriler deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanların istatistikî olarak karşılaştırılması ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda özet olarak şu bulgular yer almaktadır.

1- İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2- Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada hikâyeye ilgili diğer unsurlara göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2002), “Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde; öğrencilerin okuma hızları ile anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sosyoekonomik durum, çalışma ortamı ve okuma alışkanlığına ilişkin bazı göstergelere göre incelemiş, öğrencilerin bu göstergelere göre okuma becerilerinde

bir farklılık oluşup oluşmadığını değerlendirmiştir. Araştırma Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı sosyo ekonomik çevrelerde bulunan üç okuldaki 160 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri bilgi toplama formu ve farklı türdeki okuma metinlerinden elde edilen sesli okuma hızı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan haber metni, bilimsel metin ve edebi metinlerde öğrencilerin sessiz okuma hızı ile anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksekten düşüğe doğru haber metni, edebi metin ve bilimsel metin olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sosyo ekonomik düzey ve çalışma ortamlarına ilişkin bazı göstergelere göre ise okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı ve evlerine düzenli olarak gazete ve dergi alınması durumuna göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelirken öğrencilerin kütüphaneye gitme sıklığına göre okuma becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmemiştir.

Luma (2002), “İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde geleneksel yöntem alternatif olduğunu düşündüğü okumaya yönelik bir program geliştirmiştir. Program 2000–2001 öğretim yılında Ankara Esentepe İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan deney grubuna uygulanmış, elde edilen veriler aynı okuldaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puanlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma toplam 60 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, gözlem formu, okuma metinleri, okuduğunu anlamayı ölçen metin soruları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda hem deney hem kontrol gruplarına uygulanan yöntemin öğrencilerin sesli, sessiz okuma hızlarını ve anlama düzeylerini artırdığı fakat deney grubuna uygulanan programın kontrol grubuna uygulanan programdan daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Gelen (2003), “Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi” adlı doktora tezinde; bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin (BFOA) uygulandığı deneysel yapıdaki Türkçe öğretimiyle kontrol grubunda uygulanan geleneksel yapıdaki Türkçe

öğretiminin öğrencilerin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisini ve bunların kalıcılığını karşılaştırmıştır. Araştırma, Antakya’da 7. sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak BFOA ölçeği, IOWA okuduğunu anlama başarı testi, Türkçe dersi tutum ölçeği, SED ölçeği, bilişsel farkındalık görüşme formu, bilişsel farkındalık gözlem formu, araştırma güncesi, öğrenci değerlendirmesi, haftalık izleme testleri kullanılmıştır. Çalışma sonunda bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde, öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı tespit edilmiştir.

Güneyli (2003), “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması” adlı yüksek lisans tezinde; Türkiye’de ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğretimde sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini sınamaya, metin türü farklılıklarının okuduğunu anlama becerilerine etkisini ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerisi bakımından bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde, Lefkoşa’da, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Atatürk Öğretmen Akademisi’nde birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenim gören 80 öğretmen adayı ile Türkiye’de Ankara Üniversitesinde sınıf öğretmenliği programının ikinci sınıfına devam eden 80 öğretmen adayı (toplam 160 kişi) oluşturmuştur. Bu betimsel araştırmada veri toplamaya yönelik testler araştırmacı tarafından geliştirilmiş bu testlerin güvenilirlik ve geçerlik katsayılarına bakılarak istenilen seviyeye ulaşan testler uygulamada kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

1- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

2- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

3- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

4- Türkiye’de yüksek öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeyleri Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yüksek öğrenim gören öğrencilerin yazınsal metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Şen (2003), “Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı doktora tezinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleriyle biliş ötesi stratejiler arasındaki etkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, 2001–2002 öğretim yılında Ankara il merkezindeki farklı ilköğretim okullarının 5. sınıflarında okuyan 190 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi ve biliş ötesi stratejilerin farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yönlendirilmesi amacıyla öğretmen gözlem formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda biliş ötesi stratejileri kullanarak sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek ve daha başarılı olduğu ancak ana fikir bulma davranışı açısından kontrol ve deney grubu öğrencilerinin başarıları arasında farklılık bulunmadığı gözlenmiştir.

Akay (2004), “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretimin 2. sınıfında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Bu deneysel çalışma İstanbul ili Eyüp ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 2. sınıfına devam eden 43 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Matematik Değerlendirme Testi, Okuduğunu Anlama Testi, Problem Çözme Testi, Kişisel Bilgi Formu” ve deney

gruplarında ölçüm yapmak amacıyla kullanılan Matematik Ara Değerlendirmesi, Okuduğunu Anlama Ara Değerlendirmesi kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak matematik sorularının çözümünün yanında haftada 4 saat olmak üzere okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama çalışmalarının matematik problemlerini çözme ve bu problemlerin çözüm yollarını ifade edebilme başarısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kuzu (2004), “Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı makalesinde metindilbilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan etkileşimsel modelin temel alındığı bir okuma öğretiminin öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinlerin anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada kontrol gruplu ön test ve son test modelli deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve okuma becerisinin kavrama ve uygulama düzeyini ölçen kısa yanıtı 20 sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış yapılan istatistiksel analizler sonucunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etkileşimsel modelin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” ve “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada ve ayrıca okuduğunu anlama becerisinin bütünleyen davranışları kazandırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Belet (2005), “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi” adlı doktora tezinde; öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışmıştır. Kontrollü öntest sontest modelli bu araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri, ders materyalleri ve yapılandırılmış gözlem formları ile Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf düzeyindeki 43 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

1- İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

2- İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

3- İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır.

4- İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem süresinde, sınıf-içi etkinliklere katılım düzeylerinin yüksek olduğu; öğrencilerin not alma ve kavram haritası oluşturmaya yönelik yapılandırılmış gözlem formlarındaki davranışları kazandıkları; ancak özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematigi içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2005), “Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırma, ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS programında t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre okuduğunu anlama düzeyinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Güngör (2005), “ Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri” adlı makalesinde öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyetlerine ve sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 858 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilmediği kelimelerin karşılığını bulduğu, ilgili soruları yanıtladığı, yüksek sesle okuduğu önemli yerleri belirlemeye çalıştığı, okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları; öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre kızlar lehine farklılık gösterdiği; 7. sınıfların 8. sınıf öğrencilerine göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır.

Keleş (2005), “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin ne düzeyde olduğunu ölçmeye çalışmıştır. Araştırmada cinsiyet, ailenin ekonomik durumu, dersane, anne ve babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma Afyon ili Bolvadin ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 96 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Okuduğunu Anlama Becerisi Başarı Düzeyi

Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda dersane, aile gelir düzeyinin yüksek olması, anne ve babanın eğitim düzeyinin yüksek olması değişkenlerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları araştırmada ortaya konulan diğer bir sonuçtur.

Sidekli (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması” adlı yüksek lisans tezinde; öğretici ve öyküleyici metin türlerinin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, Ankara’daki farklı ilköğretim okullarının 5. sınıflarında öğrenim gören 411 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri bilgi formu ve başarı testiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite mezunu anne babaların çocuklarının öğretici ve öyküleyici metinleri okuyup anlama düzeyleri diğer değişkenlere göre yüksek bulunmuştur. İl merkezindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre yüksektir. Üst sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrenciler her iki metin türünde de diğer sosyo-ekonomik ve üst sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeyleri öyküleyici metinlerde daha yüksektir.

Arzu (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin vurgu, tonlama gibi sesli okuma becerisine yönelik unsurları öykü türündeki konuşma cümlelerine yansıtma seviyelerine bakmış, öğrencilerin yaptıkları sesli okuma çalışmalarını uzman okuyucunun okuma çalışmasıyla karşılaştırmıştır. Çalışmada uzmana ve öğrencilere ait ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve prosodik unsurları çözümleyici programlar vasıtasıyla bu kayıtlar değerlendirilerek istatistikî bulgular elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin vurgu, tonlama gibi sesli okuma becerisine yönelik, bilgisayar ortamında elde edilen teknik bulgular ortaya konulmuştur.

Çam (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları

Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeylerinin okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, görsel okuma öğretimi için bazı öneriler geliştirmiştir. Araştırma, 2005 – 2006 öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemiyle seçilen okulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 1053 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren “kişisel bilgi formu”, görsel okuma becerilerini ölçen “görsel okuma testi”, okuduğunu anlama becerilerini ölçen “okuduğunu anlama testi” ve eleştirel okuma becerilerini belirleyen “eleştirel okuma ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin; anne- babanın eğitim durumu yükseldikçe, ailedeki kişi sayısı azaldıkça, ailenin ortalama geliri arttıkça, evde kitle iletişim araçlarının bulunma sıklığı ve çeşidi arttıkça, evde bulunan teknolojik araç çeşitliliği arttıkça, yaşanılan yerleşim yeri büyüdükçe, günlük televizyon izleme saati düştükçe yükseldiği belirlenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da öğrencilerin görsel okuma, okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerisi ile Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Ayrıca öğrencilerin görsel okuma beceri düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2006), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde bazı öğrenme stratejilerini geleneksel öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bunların okuduğunu anlama ve Türkçe dersine karşı tutuma etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma verileri okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Ön test, son test, kontrol gruplu deneme modelindeki bu araştırma, Hatay ili Altınözü ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunun öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda bazı öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubunun puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiş ancak bu deneysel çalışmanın öğrenci tutumlarında etkili olmadığı gözlenmiştir.

Toraman (2006), “Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan Ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama gücünü ölçen PIRLS’ün yayımlanmasına izin verilen okuma parçalarından ikisi ve bu okuma parçalarının sorularının kullanılması yoluyla oluşturulan “okuduğunu anlama testi”ni kullanarak yeni ilköğretim programının denemesinin yapıldığı ve yapılmadığı okullardaki öğrencilerin başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma Ankara ili Altındağ ilçesindeki iki ilköğretim okulunun beşinci sınıflarındaki ikişer sınıfta okuyan 98 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenci merkezli öğretimin denendiği okul ile deneme dışı kalan okuldaki öğrencilerin okuduğunu anlama güçleri bakımından aralarında manidar bir fark bulunamamıştır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ile amaç yöneliminin birlikte okuduğunu anlama gücünde farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiş, ancak manidar farklılıklar bulunamamıştır.

Şeflek Kovacıoğlu (2006), “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine aile çevresinin etkisinin ne olduğunu ve okumaya karşı tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Betimsel nitelikteki bu araştırmanın uygulamalarına İstanbul ili Sarıyer ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 2. sınıflarında öğrenim gören 146 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak okuduğunu anlama düzeyini ölçme testi, okumaya yönelik tutumları belirleyen bir cümle tamamlama testi ve öğrencilerin ailelerine yönelik bir okuma alışkanlığı anketi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şunlardır:

1- 0–6 yaş dönemindeki çocukların yazılı materyallere karşı ilgilerinin okuduğunu anlama açısından önemli bir etken olmadığı belirlenmiştir.

2- Çocuğun evinde okuma materyallerinin bulunması çocuğun okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir.

3- Okuduğunu anlama düzeyini etkileyen faktörlerden biri annenin okul öncesi dönemde çocukla birlikte okuma faaliyetlerine zaman ayırmasıdır. Yazılı materyallere ilgi ve merakın yoğun olduğu bu dönemde çocuğun annesi ile birlikte okumalar yapması ilerleyen dönemlerde çocuğun okuduğunu anlama becerisi yönünden etkili bir değişkendir.

4- Okul döneminde ebeveynle yapılan okuma çalışmaları ise okuduğunu anlama düzeyini etkilememektedir.

5- Çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Ünal (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinde; Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarının 5. sınıfında okuyan öğrencilerin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırıp, ilişkinin derecesini belirlemeye çalışmıştır.

Çalışmanın verileri, 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine aynı öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özaslan (2006), “Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test- son test deseninin

kullanıldığı araştırma Konya ili Meram ilçesinde bulunan Dikmeli İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “okuduğunu anlama” başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel işlem süresince deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan “Tabu” ve “Kelime Türetme” oyunları oynatılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise her hangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin müdahalede bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2006), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi” adlı doktora tezinde ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisini incelemiştir.

Araştırma, Ankara’da İhsan Aras İlköğretim Okulu ve Şinasi İlköğretim Okulu’ndan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen zekâ yönünden, işitsel ve görsel yönden herhangi bir problemi olmamasına rağmen okuma güçlüğü bulunan 4 öğrenciyle yürütülmüştür. Seçilen öğrencilere 3. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Tipi” isimli okuma metni ile 2. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Arslan Kral” isimli okuma metni okutturulmuş, öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine göre değerlendirilmiş ve okuma seviyelerinin 2. sınıf endişe düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okuma seviyesi tespit edilen her bir öğrenciye haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat tekrarlı okuma yöntemi kullanılarak öğretim sunulmuştur. Öğretim haftada 2 oturum hâlinde 3 ay devam etmiş ve 24 oturumda tamamlanmıştır. Öğretim, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylı ilköğretim 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen hikâye türündeki 24 metin ile yapılmıştır. Öğretim, bireysel olarak sessiz bir ortamda yapılmıştır. İlgili hikâye öğrenciyle birlikte 3 kere

tekrar edilerek okunmuş, bir nüshası da anne-babasıyla birlikte okuması için eve gönderilmiştir. Öğrencilerin seviyelerine uygun masal kitapları seçilmiş ve öğrencilere okutturulmuştur. Her oturumun sonunda öğrencilere ödev olarak bir masal kitabı verilmiş ve öğrencilerden aldıkları kitabı anne-babalarıyla birlikte en az 3 kere tekrarlayarak okumaları istenmiştir. Her bir öğrenciye toplam 35 masal kitabı okutturulmuştur.

Öğrencilerin okuma ve anlamadaki ilerlemelerini görmek amacıyla 2 haftada bir olmak üzere toplam 6 değerlendirme yapılmıştır. Öğretimin sonunda her bir öğrencinin 2. sınıf endişe düzeyinde olan okuma seviyesinin 3. sınıf öğretim düzeyine çıktığı görülmüştür.

Yılmaz (2006), “Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri” adlı yüksek lisans tezinde; okuma becerisini çözümleme yöntemiyle kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerisi düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediği de ortaya konmuştur.

Araştırmanın örneklemini, 2005–2006 öğretim yılında Bolu il merkezinde yer alan resmi ilköğretim okullarının ikinci sınıflarında öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın problemine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğrencilerin okuduğunu anlama puanları için geliştirilen okuduğunu anlama testi, okumada doğruluk düzeylerini saptamaya yönelik gözlem formu, okuma hızı testi ve ailenin sosyo-ekonomik şartları ile ilgili bilgi edinmek için hazırlanan formdan elde edilmiştir.

Araştırma verilerini çözümlemede; düzeyleri belirlemek için aritmetik ortalama, frekans ve yüzde yöntemleri; okuma becerileri düzeyinin cinsiyet, ailenin eğitim ve gelir durumuna göre değişip değişmediğini ortaya koymak içinde anova testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okuma becerisini çözümlene yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ortalama düzeyde; ancak okuma hızı ve doğru okuma düzeyleri orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma becerisi düzeyi; cinsiyet, anne – babanın eğitim seviyesi ve ailenin gelir durumuna göre değişmemektedir.

Pilten (2007), “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı doktora tezinde; ana fikir bulma stratejileri bulma öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu bu araştırma Ankara il merkezindeki Emin Sağlamer İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda metnin ana fikrini ve konusunu bulma becerileri bakımından ve okuduğunu anlama becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Temizkan (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okumakta olan 8. sınıf düzeyindeki 24’er kişilik iki öğrenci grubu üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sabak (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, cinsiyetlerinin, yaşadıkları evin kendilerine ait olup olmamasının, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasının, evlerine günlük

gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkisini incelemeye çalışmıştır.

Araştırma, Gaziantep merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinden 496 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin aileleri ve kendileri ile ilgili bilgiler edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve öğrencilerin okuduğunu ne derecede anladıklarını ölçmek amacıyla “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir işte çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, boş zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1 Yöntem

Bu bölümde; Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklemi, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi başlıkları yer almaktadır.

3.1.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki araştırılmıştır. Araştırma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamında birden fazla değişken olması ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın ilişkisel tarama modelinde yapılmasını gerektirmiştir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.” (Karasar, 1994: 81). Bu tür araştırmalarda, sistemin bütününcü incelemek veya bütün bir alt grubun incelenmesi ve geniş bir evreni (tüm okullar) kapsamı yerine, herhangi bir veya birkaç okulun uygulamalarının değerlendirilmesi hedef alınabilir. (Arseven, 1993: 28).

3.1.2 Evren ve Örneklem

3.1.2.1 Evren

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmada, Konya ilindeki ilköğretim okulları çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

3.1.2.2 Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan okullar, kuramsal gerekliliklere bağlı olarak Konya'daki ilköğretim okullarından öncelikle tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın yapıldığı okullar şunlardır:

Meram İbrahim Hakkı Konyalı İlköğretim Okulu

Meram Yunus Emre İlköğretim Okulu

Meram Karahüyük Ahmet Haşhaş İlköğretim Okulu

Selçuklu Mareşal Mustafa Kemal İlköğretim Okulu

Karatay Mustafa Aydın İlköğretim Okulu

Çumra Merkez Atatürk İlköğretim Okulu

Çumra Güvercinlik İlköğretim Okulu

Sarayönü Halıcı İstiklal İlköğretim Okulu

Daha sonra belirlenen bu okullarda tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile araştırmanın gerçekleştirileceği şubeler belirlenmiştir. Gruplara ölçeklerin uygulanması sırasında ölçek ve soruları eksik doldurduğu belirlenen 68 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır.

3.1.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırma kapsamına giren verileri toplamak amacıyla; öğrenci tanıma formu, tutum ölçeği ve okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır.

3.1.3.1 Öğrenci Tanıma Formu

Çalışmada araştırmanın alt problemleri için veri toplamak amacıyla altı maddeden oluşan bir öğrenci tanıma formu kullanılmıştır (Ek: 1). Söz konusu form araştırma örnekleminde bulunan öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amaçlıdır. Kullanılan öğrenci tanıma formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.1.3.2 Tutum Ölçeği

Araştırmada, Demirel (2006: 165) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Tutum ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde beşli likert modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Ölçekte 14 madde olumsuz, 18 madde olumlu ifadelerden oluşmaktadır (Ek: 2). Verilerin kodlanmasında olumsuz maddeler ters çevrilerek yeniden kodlanmış ve analiz bu yeniden kodlanmış bilgiler üzerinden yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Demirel tarafından yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin çalışma için uygunluğu uzman görüşleri alınarak desteklenmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı Gelen (2003) tarafından cronbach alfa (α) katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin örneklem grubuna uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 125 ilköğretim 6. sınıf öğrencisine, 108 ilköğretim 7.sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmış, ölçeğin cronbach alfa katsayısı 6. sınıflar için .88 olarak 7. sınıflar için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

3.1.3.3 Okuduğunu Anlama Ölçeği

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla ilköğretim 6. sınıflar için dört, ilköğretim 7. sınıflar için dört olmak üzere toplam sekiz metin kullanılmıştır.

Metinler 6 ve 7. sınıflar için tür bakımından aynıdır. 6. sınıflar için olaya dayalı bir metin (Ek: 3), düşünceye dayalı bir metin (Ek: 4), bir şiir metni (Ek: 5) ve bilimsel bir metin (Ek: 6) seçilmiştir. 6. sınıflar uygulanan metin türlerine paralel olarak 7. sınıflar için olaya dayalı bir metin (Ek: 7), düşünceye dayalı bir metin (Ek: 8), duyguya dayalı bir şiir metni (Ek: 9) ve bilimsel bir metin (Ek: 10) seçilmiştir. Olaya dayalı metinlerle ilgili 30'ar, düşünceye dayalı metinlerle ilgili 30'ar, şiir metinleriyle ve bilimsel metinlerle ilgili 15'er soru sorulmuştur. Soruların tamamı çoktan seçmeli olup her sorunun cevap seçeneği dördür. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için geliştirilen bu soruların hazırlanmasında Türkçe programındaki okuma ve anlama ile ilgili kazanımlar paralelliğinde çoktan seçmeli soru hazırlama teknikleri göz önüne alınmıştır.

Bu şekilde 6 sınıflar ve 7. sınıflar için ayrı ayrı toplam 100 tane çoktan seçmeli sorulardan oluşan formları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu formlar konu alanı uzmanlarına ve ölçme değerlendirme uzmanlarına danışılarak gerekli değişiklikler yapılmış ve “Okuduğunu Anlama Testi”nin ön uygulama için son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçek formu araştırmanın gerçekleştirileceği gruba denk düştüğü düşünülen 125’i 6. sınıf, 108’i 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (P_j) 0.40 ile 0.60 ve ayrıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0.30’un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır. Madde güçlükleri 0.35–0.70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan okuduğunu anlama testine alınmıştır. Madde analizi sırasında ilgili kriterlere uymadığı belirlenen her iki testten 10’ar soru test formundan çıkarılmıştır. Bu şekilde her sınıf düzeyi için madde güçlüğü orta düzeyde ve

ayırıcılık gücü yüksek toplam 90 maddeden oluşan okuduğunu anlama testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR₂₀ güvenilirliği hesaplanmış 6. sınıflar için .93 güvenilirlik katsayısı, 7. sınıflar için .92 güvenilirlik katsayısı bulunmuştur.

3.1.4 Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla daha önce tesadüfi olarak belirlenen örneklem gruplarındaki 6 ve 7. sınıflara ölçeklerin ne zaman uygulanacağı belirlenmiştir. Belirlenen zamanlarda “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Bilgi Formu” birlikte uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık olarak bir ders saati sürmüştür. Daha sonra öğrencilere “Okuduğunu Anlama Ölçeği” uygulanmıştır. Bu uygulama her metin için bir ders saati olmak üzere üç ders saati sürmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersi ve genel akademik başarı ortalamalarının toplanmasında ders öğretmenlerinden ve okul yönetiminden yardım alınmıştır. Bu süreçte örnekleme oluşturan 346 öğrenciden 211 öğrencinin Türkçe dersi akademik başarı puanları ve genel akademik başarı ortalamaları toplanmış, 135 öğrencinin başarı puan ortalamaları toplanamamıştır. Başarı puanları ile ilgili işlemler 211 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

3.1.5 Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, gelir durumu, okuduğunu anlama) bağımlı değişkenler üzerindeki (Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe dersi akademik başarı puanı, genel akademik başarı puanı) etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Araştırmada cinsiyete göre Türkçe dersine ilişkin tutumun, Türkçe akademik ortalama, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Baba eğitim durumu, gelir durumu ve okuduğunu anlama değişkenlerine göre Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe akademik ortalama, genel akademik ortalama puanlarının farklılaşıp

farklılaşmadığının belirlenmesinde varyans analizi, anne eğitim durumu normal dağılım varsayımını karşılamadığı için Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Farklılaşmanın bulunduğu gruplarda farklılaşma kaynağının belirlenmesinde Tukey testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Grupların homojen dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesinde Levene Statistic kullanılmıştır. Ayrıca Türkçe dersine ilişkin tutum, Türkçe dersi akademik ortalama, genel akademik ortalama ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin belirlenmesinde pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1 Bulgular ve Yorum

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | Önemlilik düzeyi |
|----------|-----|-----------|-------|---------------|---------------------------|
| Erkek | 160 | 109,97 | 19,77 | -3,912 | 0,001 P<0.05 Önemli |
| Kız | 186 | 118,99 | 23,12 | | |

Tablo 1 incelendiğinde erkek öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puan ortalamaları 109,97, kız öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutum puan ortalamaları ise 118,99 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş elde edilen 3.912 t değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | Önemlilik düzeyi |
|----------|-----|-----------|-------|---------------|---------------------------|
| Erkek | 160 | 53,82 | 16,22 | -3,534 | 0,001 P<0.05 Önemli |
| Kız | 186 | 59,51 | 13,30 | | |

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları 53,82, kız öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ise 59,51 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş, elde edilen 3.534 t değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | Önemlilik düzeyi |
|----------|-----|-----------|-------|--------|---------------------------|
| Erkek | 110 | 60,05 | 15,73 | -3,226 | 0,001 P<0.05 Önemli |
| Kız | 119 | 66,88 | 16,31 | | |

Tablo 3 incelendiğinde erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları 60.05, kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ise 66.88 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş, elde edilen 3.226 t değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | t | Önemlilik düzeyi |
|----------|-----|-----------|-------|--------|---------------------------|
| Erkek | 110 | 70,08 | 9,12 | -3,339 | 0,001 P<0.05 Önemli |
| Kız | 119 | 74,30 | 10,03 | | |

Tablo 4 incelendiğinde erkek öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları 70,08, kız öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları ise 74.30 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile incelenmiş, elde edilen 3.339 t değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre kız öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|----|-----------|-------|
| 300–500 | 94 | 118,41 | 21,72 |
| 500–700 | 81 | 115,70 | 23,22 |
| 700–1000 | 72 | 110,60 | 20,98 |
| 1000 üzeri | 77 | 114,42 | 22,08 |

Tablo 5 incelendiğinde ailelerinin aylık geliri 300–500 YTL arasında olan öğrencilerin puan ortalamaları 118,41, ailelerinin aylık geliri 500–700 arasında

olanların puan ortalamaları 115,70, ailelerinin aylık geliri 700–1000 arasında olanların puan ortalamaları 110,60, ailelerinin aylık geliri 1000 YTL ve üzerinde olanların puan ortalamaları ise 114,42 olarak gözlenmiştir.

Tablo 6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|----------------------------|
| Gruplar Arasında | 2554,93 | 3 | 851,64 | 1.754 | 0.156 P>0.05 Önemsiz |
| Gruplar İçinde | 155358,28 | 320 | 485,49 | | |
| Toplam | 157913,21 | 323 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin elde edilen 1.754 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin, Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|----|-----------|----------|
| 300–500 | 94 | 54,4574 | 14,30141 |
| 500–700 | 81 | 53,9012 | 15,72546 |
| 700–1000 | 72 | 59,1944 | 14,61009 |
| 1000 üzeri | 77 | 62,8831 | 12,90754 |

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarında en yüksek ortalama aylık geliri 1000 YTL ve üzeri

olanlarda 62.89 olarak gözlenmiş, en düşük okuduğunu anlama puan ortalaması ise aylık gelirleri 500–700 YTL olanlarda 53.90 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|------|--------------------------|
| Gruplar Arasında | 4352,05 | 3 | 1450,68 | 6.97 | 0.00 P<0.05 Önemli |
| Gruplar İçinde | 66621,77 | 320 | 208,19 | | |
| Toplam | 70973,81 | 323 | | | |

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin F değeri 6.97 olarak gözlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları, ailenin aylık gelirine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (1) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ort. arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|---|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları | 300–500 | 500–700 | ,55621 | 2,18749 | ,994 |
| | | 700–1000 | -4,73700 | 2,25973 | ,157 |
| | | 1000 üzeri | -8,4256(*) | 2,21780 | ,001 |
| | 500–700 | 300–500 | -,55621 | 2,18749 | ,994 |
| | | 700–1000 | -5,29321 | 2,33706 | ,109 |
| | | 1000 üzeri | -8,9818(*) | 2,29654 | ,001 |
| | 700–1000 | 300–500 | 4,73700 | 2,25973 | ,157 |
| | | 500–700 | 5,29321 | 2,33706 | ,109 |
| | | 1000 üzeri | -3,68867 | 2,36545 | ,403 |
| | 1000 üzeri | 300–500 | 8,4256(*) | 2,21780 | ,001 |
| | | 500–700 | 8,9818(*) | 2,29654 | ,001 |
| | | 700–1000 | 3,68867 | 2,36545 | ,403 |

Tablo 9 incelendiğinde aylık gelirleri 1000 YTL ve üzeri olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları, aylık gelirleri 300–500 ve 500–700 olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 10. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|----|-----------|----------|
| 300–500 | 73 | 61,72 | 15,00452 |
| 500–700 | 62 | 59,87 | 17,12270 |
| 700–1000 | 42 | 66,78 | 16,26715 |
| 1000 üzeri | 34 | 74,09 | 13,67202 |

Tablo 10 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarında en yüksek ortalama aylık geliri 1000 YTL ve üzeri olanlarda 74,09 olarak gözlenmiş, en düşük Türkçe dersi akademik başarı puan ortalaması ise aylık gelirleri 500–700 YTL olanlarda 59.87 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|--------------------------|
| Gruplar Arasında | 5213,965 | 3 | 7.039 | 7.039 | 0.00 P<0.05 Önemli |
| Gruplar İçinde | 51112,077 | 207 | 246,918 | | |
| Toplam | 56326,042 | 210 | | | |

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin F değeri 6.968 olarak gözlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (1) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ortalamalar arası Fark | Std. Hata | P-Değeri |
|--|------------------|------------------|------------------------|-----------|----------|
| Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamaları | 300–500 | 500–700 | 1,85961 | 2,71385 | ,903 |
| | | 700–1000 | -5,05745 | 3,04326 | ,347 |
| | | 1000 üzeri | -12,359(*) | 3,26263 | ,001 |
| | 500–700 | 300–500 | -1,85961 | 2,71385 | ,903 |
| | | 700–1000 | -6,91706 | 3,14031 | ,126 |
| | | 1000 üzeri | -14,219(*) | 3,35333 | ,000 |
| | 700–1000 | 300–500 | 5,05745 | 3,04326 | ,347 |
| | | 500–700 | 6,91706 | 3,14031 | ,126 |
| | | 1000 üzeri | -7,30203 | 3,62509 | ,186 |
| | 1000 üzeri | 300–500 | 12,3594(*) | 3,26263 | ,001 |
| | | 500–700 | 14,2190(*) | 3,35333 | ,000 |
| | | 700–1000 | 7,30203 | 3,62509 | ,186 |

Tablo 12 incelendiğinde aylık gelirleri 1000 YTL ve üzeri olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, ailelerinin aylık gelirleri 300–500 ve 500–700 olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

Tablo 13. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|----|-----------|----------|
| 300–500 | 73 | 72,0602 | 9,42556 |
| 500–700 | 62 | 70,4484 | 10,50816 |
| 700–1000 | 42 | 73,0390 | 10,03672 |
| 1000 üzeri | 34 | 75,9908 | 7,79151 |

Tablo 13 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamalarında en yüksek ortalama aylık geliri 1000 YTL ve üzeri olanlarda 75.99 olarak gözlenmiş, en düşük genel akademik ortalama ise aylık gelirleri 500–700 YTL olanlarda 70.44 olarak gözlenmiştir. Ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş elde edilen sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-----------|
| Gruplar Arasında | 700,068 | 3 | 233,356 | 2.507 | 0.06 |
| Gruplar İçinde | 19265,783 | 207 | 93,071 | | P>0.05 |
| Toplam | 19965,851 | 210 | | | Önemsiz |

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarının öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 2.507 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin aylık gelirlerine göre genel akademik başarı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 15. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss | X^2 | P. |
|------------|-----|-----------|----------|-------|----------------------------|
| Okuryazar | 27 | 115,2963 | 22,22579 | 1.414 | 0.842 P>0.05 Önemsiz |
| İlkokul | 222 | 114,4279 | 23,33606 | | |
| Ortaokul | 40 | 118,7250 | 16,95694 | | |
| Lise | 26 | 114,4615 | 18,74936 | | |
| Üniversite | 17 | 111,6471 | 24,22535 | | |

Tablo 15 incelendiğinde anne eğitim durumuna göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş elde edilen 1.414 X^2 değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 16. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss | X^2 | Önemlilik Düzeyi | Mann Whitney U Testi Sonuçları |
|------------|-----|-----------|----------|--------|---------------------------|---|
| Okuryazar | 27 | 49,4815 | 15,52757 | 22.076 | 0.000 P<0.05 Önemli | Lise- okuryazar, lise-ilkokul, üniversite- okuryazar, üniversite- ilkokul |
| İlkokul | 222 | 56,2703 | 14,61478 | | | |
| Ortaokul | 40 | 58,9500 | 15,14536 | | | |
| Lise | 26 | 65,0769 | 11,60318 | | | |
| Üniversite | 17 | 66,7059 | 11,61230 | | | |

Tablo 16 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre okuduğunu anlama puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş elde edilen 22.076 X^2 değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi anne eğitim durumu değişkenine

göre farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar ve ilkokul olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 17. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss | X^2 | Önemlilik Düzeyi | |
|------------|-----|-----------|----------|-------|----------------------------|-------|
| Okuryazar | 21 | 54,5105 | 17,38246 | 9.468 | 0.060 P>0.05 Önemsiz | ----- |
| İlkokul | 161 | 65,1560 | 16,14306 | | | |
| Ortaokul | 27 | 62,0752 | 15,87719 | | | |
| Lise | 9 | 69,8444 | 11,92274 | | | |
| Üniversite | 2 | 78,3800 | 24,83359 | | | |

Tablo 17 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre okuduğunu anlama puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş elde edilen 9.468 X^2 değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 18. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss | X^2 | Önemlilik Düzeyi | |
|------------|-----|-----------|----------|-------|----------------------------|-------|
| Okuryazar | 21 | 68,5761 | 10,98573 | 4.618 | 0.329 P>0.05 Önemsiz | ----- |
| İlkokul | 161 | 72,9893 | 9,58745 | | | |
| Ortaokul | 27 | 70,8917 | 9,57490 | | | |
| Lise | 9 | 74,2937 | 7,85702 | | | |
| Üniversite | 2 | 83,3478 | 16,21003 | | | |

Tablo 18 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre genel akademik başarı puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş elde edilen 4.618 X^2 değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Baba eğitim durumu değişkenine göre Türkçe dersine yönelim tutum puan ortalamalarının normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi amacıyla Levene F testi yapılmış (Homojenlik) yapılmıştır. Grupların örneklemden elde edilen dağılımların benzer homojenlikte olduğu ve normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu nedenle baba eğitim durum değişkeni varyans analizi ile test edilmiştir.

Tablo 19. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|-----|-----------|----------|
| Okuryazar | 18 | 119,7222 | 18,12962 |
| İlkokul | 168 | 114,9286 | 23,11455 |
| Ortaokul | 46 | 112,1957 | 24,42187 |
| Lise | 70 | 114,9429 | 20,31055 |
| Üniversite | 41 | 115,8537 | 20,27506 |

Tablo 19 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarında en yüksek ortalama baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 119,73, en düşük ortalama ise baba eğitim durumu ortaokul olanlarda 112,19 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|----------------------------|
| Gruplar Arasında | 792,291 | 4 | 198,073 | 0.402 | 0.807 P>0.05 Önemsiz |
| Gruplar İçinde | 166558,886 | 338 | 492,778 | | |
| Toplam | 167351,178 | 342 | | | |

Tablo 20 incelendiğinde ortalamalar arasındaki farka ilişkin elde edilen 0.402 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 21. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|-----|-----------|----------|
| Okuryazar | 18 | 49,3889 | 12,96211 |
| İlkokul | 168 | 54,0952 | 14,73569 |
| Ortaokul | 46 | 55,7391 | 14,56699 |
| Lise | 70 | 62,1000 | 12,42269 |
| Üniversite | 41 | 65,4146 | 15,23151 |

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarında en yüksek ortalama baba eğitim durumu üniversite olanlarda 65.41, en düşük ortalama ise baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 49.39 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-----------|
| Gruplar Arasında | 7256,073 | 4 | 1814,018 | 8,938 | 0.000 |
| Gruplar İçinde | 68595,875 | 338 | 202,946 | | P<0.05 |
| Toplam | 75851,948 | 342 | | | Önemli |

Tablo 22 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin anlama düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür (F=8.938, P<0.05). Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (1) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ort. arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|---|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları | Okuryazar | İlkokul | -4,706 | 3,53310 | ,671 |
| | | Ortaokul | -6,350 | 3,96064 | ,496 |
| | | Lise | -12,711(*) | 3,76484 | ,007 |
| | | Üniversite | -16,025(*) | 4,02799 | ,001 |
| | İlkokul | Okuryazar | 4,70635 | 3,53310 | ,671 |
| | | Ortaokul | -1,64389 | 2,37063 | ,958 |
| | | Lise | -8,0047(*) | 2,02663 | ,001 |
| | | Üniversite | -11,319(*) | 2,48152 | ,000 |
| | Ortaokul | Okuryazar | 6,35024 | 3,96064 | ,496 |
| | | İlkokul | 1,64389 | 2,37063 | ,958 |
| | | Lise | -6,36087 | 2,70391 | ,131 |
| | | Üniversite | -9,6755(*) | 3,05970 | ,015 |
| | Lise | Okuryazar | 12,711(*) | 3,76484 | ,007 |
| | | İlkokul | 8,004(*) | 2,02663 | ,001 |
| | | Ortaokul | 6,36087 | 2,70391 | ,131 |
| | | Üniversite | -3,31463 | 2,80163 | ,761 |

| | | | | | |
|--|------------|-----------|-----------|---------|------|
| | Üniversite | Okuryazar | 16,025(*) | 4,02799 | ,001 |
| | | İlkokul | 11,319(*) | 2,48152 | ,000 |
| | | Ortaokul | 9,6755(*) | 3,05970 | ,015 |
| | | Lise | 3,31463 | 2,80163 | ,761 |

Tablo 23 incelendiğinde baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar, ilkokul ve ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar ve ilkokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 24. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|-----|-----------|----------|
| Okuryazar | 15 | 53,9740 | 16,74641 |
| İlkokul | 120 | 62,0427 | 15,24408 |
| Ortaokul | 35 | 60,0306 | 18,52112 |
| Lise | 42 | 71,7617 | 13,50955 |
| Üniversite | 15 | 73,2953 | 15,51992 |

Tablo 24 incelendiğinde Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları içinde en yüksek ortalama baba eğitim durumu üniversite olanlarda 71.30, en düşük ortalama ise baba eğitim durumu okuryazar olanlarda 53.98 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|---------------------------|
| Gruplar Arasında | 6330,041 | 4 | 1582,510 | 6,494 | 0.000 P<0.05 Önemli |
| Gruplar İçinde | 54097,707 | 222 | 243,683 | | |
| Toplam | 60427,748 | 226 | | | |

Tablo 25 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 6.494 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ortalama lar arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|---|------------------|------------------|-------------------------|-----------|-----------|
| Öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları | Okuryazar | İlkokul | -8,06875 | 4,27507 | ,327 |
| | | Ortaokul | -6,05657 | 4,81746 | ,718 |
| | | Lise | -17,787(*) | 4,69548 | ,002 |
| | | Üniversite | -19,321(*) | 5,70010 | ,007 |
| | İlkokul | Okuryazar | 8,06875 | 4,27507 | ,327 |
| | | Ortaokul | 2,01218 | 2,99885 | ,962 |
| | | Lise | -9,7189(*) | 2,79869 | ,006 |
| | | Üniversite | -11,25258 | 4,27507 | ,068 |
| | Ortaokul | Okuryazar | 6,05657 | 4,81746 | ,718 |
| | | İlkokul | -2,01218 | 2,99885 | ,962 |
| | | Lise | -11,731(*) | 3,57273 | ,010 |
| | | Üniversite | -13,264(*) | 4,81746 | ,050 |
| Lise | Okuryazar | 17,787(*) | 4,69548 | ,002 | |
| | İlkokul | 9,7189(*) | 2,79869 | ,006 | |

| | | | | | |
|--|------------|------------|-----------|---------|------|
| | | Ortaokul | 11,731(*) | 3,57273 | ,010 |
| | | Üniversite | -1,53367 | 4,69548 | ,998 |
| | Üniversite | Okuryazar | 19,321(*) | 5,70010 | ,007 |
| | | İlkokul | 11,25258 | 4,27507 | ,068 |
| | | Ortaokul | 13,264(*) | 4,81746 | ,050 |
| | | Lise | 1,53367 | 4,69548 | ,998 |
| | | | | | |

Tablo 26 incelendiğinde baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar ve ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar, ilkök ve ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 27. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|------------|-----|-----------|----------|
| Okuryazar | 15 | 69,0879 | 10,71492 |
| İlkokul | 120 | 71,7068 | 8,73702 |
| Ortaokul | 35 | 68,9437 | 11,44561 |
| Lise | 42 | 76,0463 | 9,38095 |
| Üniversite | 15 | 78,0699 | 10,01973 |

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları arasında en yüksek ortalama baba eğitim durumu üniversite olanlarda 78.07, en düşük ortalama ise baba eğitim durumu ortaokul olanlarda 68.94 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-----------|
| Gruplar Arasında | 1679,846 | 4 | 419,962 | 4.625 | 0.000 |
| Gruplar İçinde | 20158,943 | 222 | 90,806 | | P<0.05 |
| Toplam | 21838,789 | 226 | | | Önemli |

Tablo 28 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamalarının baba eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 4.625 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. İlköğretim İkinci Kademe öğrencilerinin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (1) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ort. arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|--|------------------|------------------|-----------------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları | Okuryazar | İlkokul | -2,61890 | 2,60968 | ,854 |
| | | Ortaokul | ,14421 | 2,94078 | 1,000 |
| | | Lise | -6,95834 | 2,86632 | ,112 |
| | | Üniversite | -8,98193 | 3,47958 | ,077 |
| | İlkokul | Okuryazar | 2,61890 | 2,60968 | ,854 |
| | | Ortaokul | 2,76311 | 1,83062 | ,557 |
| | | Lise | -4,33945 | 1,70844 | ,086 |
| | | Üniversite | -6,36303 | 2,60968 | ,109 |
| | Ortaokul | Okuryazar | -,14421 | 2,94078 | 1,000 |
| | | İlkokul | -2,76311 | 1,83062 | ,557 |
| | | Lise | -7,1025(*) | 2,18094 | ,011 |
| | | Üniversite | -9,1261(*) | 2,94078 | ,018 |
| Lise | Okuryazar | 6,95834 | 2,86632 | ,112 | |
| | İlkokul | 4,33945 | 1,70844 | ,086 | |
| | Ortaokul | 7,1025(*) | 2,18094 | ,011 | |

| | | | | |
|------------|------------|-----------|---------|------|
| | Üniversite | -2,02358 | 2,86632 | ,955 |
| Üniversite | Okuryazar | 8,98193 | 3,47958 | ,077 |
| | İlkokul | 6,36303 | 2,60968 | ,109 |
| | Ortaokul | 9,1261(*) | 2,94078 | ,018 |
| | Lise | 2,02358 | 2,86632 | ,955 |

Tablo 29 incelendiğinde baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

6. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puanları okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Tablo 30. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Ait n, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|---------|-----|-----------|----------|
| Düşük | 58 | 104,3276 | 15,77182 |
| Orta | 224 | 115,6205 | 22,92459 |
| Yüksek | 64 | 121,5156 | 20,80750 |

Tablo 30 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri düşük öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları, 104,32, okuduğunu anlama düzeyleri orta olarak belirlenen öğrencilerin 115,62, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise 121,52 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Karşı Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|--------|------------------|
| Gruplar Arasında | 9398,023 | 2 | 4699,012 | 10.159 | 0.000 |
| Gruplar İçinde | 158649,506 | 343 | 462,535 | | P<0.05 Önemli |
| Toplam | 168047,529 | 345 | | | |

Tablo 31 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 10.159 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersine Karşı Tutum Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ortalamalar arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|--|------------------|------------------|------------------------|-----------|-----------|
| Türkçe Dersine Karşı Tutum Puan Ortalamaları | Düşük | Orta | -11,29295(*) | 3,16854 | ,001 |
| | | Yüksek | -17,18804(*) | 3,89896 | ,000 |
| | Orta | Düşük | 11,29295(*) | 3,16854 | ,001 |
| | | Yüksek | -5,89509 | 3,04828 | ,131 |
| | Yüksek | Düşük | 17,18804(*) | 3,89896 | ,000 |
| | | Orta | 5,89509 | 3,04828 | ,131 |

Tablo 32 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi

düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 33. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|---------|-----|-----------|-------|
| Düşük | 38 | 43,90 | 10,17 |
| Orta | 153 | 64,89 | 13,71 |
| Yüksek | 38 | 78,06 | 12,35 |

Tablo 33 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları 43.90, okuduğunu anlama düzeyleri orta olarak belirlenen öğrencilerin 64.89, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise 78.06 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|--------|---------------------------|
| Gruplar Arasında | 22954,956 | 2 | 11477,478 | 68,113 | 0.000 P<0.05 Önemli |
| Gruplar İçinde | 38082,551 | 226 | 168,507 | | |
| Toplam | 61037,507 | 228 | | | |

Tablo 34 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde

edilen 68.11 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ortalamalar arası Fark | Std. Hata | P-Değeri |
|------------------|------------------|------------------|------------------------|-----------|----------|
| Tutum toplam | Düşük | Orta | -20,99057(*) | 2,35282 | ,000 |
| | | Yüksek | -34,16658(*) | 2,97805 | ,000 |
| | Orta | Düşük | 20,99057(*) | 2,35282 | ,000 |
| | | Yüksek | -13,17601(*) | 2,35282 | ,000 |
| | Yüksek | Düşük | 34,16658(*) | 2,97805 | ,000 |
| | | Orta | 13,17601(*) | 2,35282 | ,000 |

Tablo 35 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 36. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarına Ait N, \bar{X} ve Ss Değerleri

| Gruplar | n | \bar{X} | Ss |
|---------|-----|-----------|------|
| Düşük | 38 | 62,26 | 7,13 |
| Orta | 153 | 72,49 | 8,41 |
| Yüksek | 38 | 81,33 | 8,03 |

Tablo 36 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları 62,30 okuduğunu anlama düzeyleri orta olarak belirlenen öğrencilerin 72.50, okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ise 81.40 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

| Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F | P- Değeri |
|------------------|-----------------|---------------------|--------------------|--------|---------------------------|
| Gruplar Arasında | 6934,723 | 2 | 3467,361 | 52.144 | 0.000 P<0.05 Önemli |
| Gruplar İçinde | 15028,110 | 226 | 66,496 | | |
| Toplam | 21962,833 | 228 | | | |

Tablo 37 incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamalarının okuduğunu anlama düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 52.144 F değeri 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan tukey testi sonuçları tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Göre Genel Akademik Başarı Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

| Bağımlı Değişken | (I) Gelir Düzeyi | (2) Gelir Düzeyi | Ortalamalar arası Fark | Std. Hata | P- Değeri |
|--|------------------|------------------|------------------------|-----------|-----------|
| Öğrencilerin Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları | Düşük | Orta | -10,22769(*) | 1,47801 | ,000 |
| | | Yüksek | -19,07105(*) | 1,87077 | ,000 |
| | Orta | Düşük | 10,22769(*) | 1,47801 | ,000 |
| | | Yüksek | -8,84337(*) | 1,47801 | ,000 |
| | Yüksek | Düşük | 19,07105(*) | 1,87077 | ,000 |
| | | Orta | 8,84337(*) | 1,47801 | ,000 |

Tablo 38 incelendiğinde okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 39. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları, Okuduğunu Anlama Düzeyleri, Türkçe Dersi Akademik Başarı Puan Ortalamaları ve Genel Akademik Başarı Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

| | | Tutum toplam | Anlama puanları | Türkçe Başarı | Genel akademik ortalama |
|-------------------------|---------------------|--------------|-----------------|---------------|-------------------------|
| Tutum toplam | Pearson Correlation | 1 | ,278(**) | ,166(*) | ,295(**) |
| | Sig. (2-tailed) | | ,000 | ,012 | ,000 |
| | N | 346 | 346 | 229 | 229 |
| Anlama puanları | Pearson Correlation | ,278(**) | 1 | ,671(**) | ,665(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,000 | ,000 |
| | N | 346 | 346 | 229 | 229 |
| Türkçe Başarı | Pearson Correlation | ,166(*) | ,671(**) | 1 | ,820(**) |
| | Sig. (2-tailed) | ,012 | ,000 | | ,000 |
| | N | 229 | 229 | 229 | 229 |
| Genel akademik ortalama | Pearson Correlation | ,295(**) | ,665(**) | ,820(**) | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | |
| | N | 229 | 229 | 229 | 229 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 39 incelendiğinde Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında

pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1 Sonuçlar

Bu bölümde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları özetlenmektedir. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmış; karşılaştırma sonunda kız öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının erkek öğrencilerin anlama puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmiştir.

3. İlköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının, ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören erkek öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. İlköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarının, ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören erkek öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamalarının ailelerin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

6. İkinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ailelerinin aylık gelirleri 1000 YTL ve üzeri olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları, aylık gelirleri 300–500 ve 500–700 olanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

7. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarında en yüksek ortalama aylık geliri 1000 YTL ve üzeri olanlarda en düşük ortalama ise aylık gelirleri 500–700 YTL olanlarda gözlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

8. Ailelerin aylık gelirlerine göre öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

9. Anne eğitim durumu ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

10. Anne eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları anne eğitim durumu okuryazar ve ilköğretim olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

11. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

12. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin genel akademik başarı puan ortalamaları öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

13. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

14. Araştırmada baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar, ilkököl ve ortaokul olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar ve ilkököl olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

15. Araştırmada baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar ve ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu okuryazar, ilkököl ve ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

16. Araştırmada baba eğitim durumu lise ve üniversite olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

17. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

18. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

19. Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin genel akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

20. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

5.2 Öneriler

Araştırma sırasında elde edilen veriler ve araştırma sürecinde araştırmacı tarafından edinilen bilgi ve tecrübeler ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1- İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumları öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarını ve genel akademik başarılarını etkilemektedir. Türkçe dersine ilişkin tutumları yüksek olan öğrencilerin başarı puanları da yüksektir. Bu duruma göre öğrencilerin tutumlarını etkileyen etmenler tespitine ve öğrencilerin derse ilişkin tutumlarının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2- Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları arasındaki yüksek derecedeki doğru orantılı bağlantı dikkate alınarak okuduğunu anlamının akademik başarının başlıca etmenlerinden biri olmasından hareketle okullardaki öğretim sürecinde okuma anlama çalışmalarına önem verilebilir.

3- Okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında ilgi göz önünde bulundurularak Türkçe programındaki okuma ve anlama ile ilgili kazanım ve etkinliklerin öğretim ortamında, daha etkin bir şekilde yapılmasına yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

4- Okumanın hazır bulunuşluk ile başlayan ilk evresinden, anlama ve kavrama ile sonuçlanan son evresine kadar okuma becerisinin bütün yönleri ve bu beceriyi etkileyen bütün unsurlar ayrı ayrı çalışmalarla irdelenebilir. Böylelikle okuma öğretimi yaptıracak insanlar, öğretmenler ve program hazırlayıcılarına rehberlik edilmiş olacaktır.

5- Derse karşı tutum ve akademik başarı dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden üstün olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak yapılan benzer akademik çalışmalar da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Bu noktada erkek öğrencilerin gelişim süreçleri ve bu süreçteki psikolojik özellikleri temel

alınarak deneysel çalışmalar yapılmalı, erkek öğrencilerdeki başarısızlığın temel sebepleri tespit edilerek çözüm yolları aranmalıdır.

5.3 Tartışma Ve Yorum

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma sonucunda; ilköğretim ikinci kademe öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Araştırma sonunda çıkan bu sonucu açıklayabilecek bir çalışma kaynak taramamız sürecinde karşımıza çıkmamıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre başarılı olmaları okula ve eve daha bağlı olmaları ile ilgili olabilir.

Araştırmada; öğrencilerin ailelilerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak gelir durumu etkeninin okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan (2000), “Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyle öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu bizim araştırmamızla aynı doğrultuda bir sonuç ortaya koymuştur.

Sabak (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, yaşadıkları çevrenin ekonomik durumunun, kardeşlerinin sayısının, anne ve babalarının öğrenim durumunun, anne ve babalarının mesleğinin, ailenin maddi durumunun, okul dışında başka bir işte çalışmalarının, evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olup olmamasının, evlerine günlük gazete, dergi vs. alınıp alınmamasının, boş zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının olup olmamasının ve okul öncesi eğitim alıp almamalarının okuduğunu anlamalarına etkisini incelemeye çalışmıştır.

Araştırmada ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yaşadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sabak'ın çalışması öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilemesi noktasında bizim araştırmamızla çelişmektedir. Sabak çalışmasını ilköğretim 3. sınıflar üzerinde yapmıştır. Bizim çalışmamız ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılmış olması bu çelişkinin sebebi olabilir. Öğrenciler ailelerinin ekonomik durumlarından yaşları ilerledikçe daha fazla etkileniyor olabilirler.

Çalışmada elde ettiğimiz sonuçlardan biri de şöyledir: Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını, etkilememekte ancak okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilemektedir. Bundan başka anne eğitim durumu öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilememekte, baba eğitim durumu ise bu değişkenleri etkilemektedir. Çalışkan (2000), araştırmasında anne ve babanın eğitim seviyesi ile okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemektedir. Bu sonuç bizim bulgularımızı kısmen desteklemektedir.

Şeflek Kovacıoğlu (2006), “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde; ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine aile çevresinin etkisinin ne olduğunu ve okumaya karşı tutum ile okuduğunu anlama arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını araştırmıştır. Araştırma sonunda anne ve baba davranışlarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu durumda eğitilmiş anne ve babaların çocuklarının Türkçe dersine karşı tutumlarının ve okuduğunu anlama becerilerin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Kaynak taramasında bu durumu

doğrudan destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin anladıkları dersleri sevdikleri ve bu derslerde başarılı oldukları düşünüldüğünde okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek olması normal karşılanması gereken bir sonuçtur.

Araştırmada okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ve genel akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca okuduğunu anlama düzeyi orta olan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları ve genel akademik başarı puan ortalamaları okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Fidan ve Baykul (1994)'un Bloom (1995)'un ve Tekin (1980)'in araştırma sonuçlarıyla aynı doğrultudadır. Söz konusu araştırmalar da okuduğunu anlama düzeyi artıka öğrencilerin Türkçe ve diğer derslerdeki akademik başarılarının da arttığını ortaya koymuştur.

Okuma öğretim sürecinin temel bir ögesidir. Öğrenci öğrenme sürecinde en fazla okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Okumadan amaç anlamak olduğuna göre okuduğunu iyi anlayan öğrencilerin hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde başarılı olması beklenen bir sonuçtur. Okuduğunu anlama becerisi sayısal derslerde başarıyı da etkilemektedir. Örneğin; Akay (2004), “İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretimin 2. sınıfında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırma sürecinde deney grubuna kontrol grubundan farklı olarak matematik sorularının çözümünün yanında haftada 4 saat olmak üzere okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama çalışmalarının matematik problemlerini çözme ve bu problemlerin çözüm yollarını ifade edebilme başarısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

ACAT, M. Bahattin. (1996). **Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (1992). **İşbirlikli Öğrenme**. Malatya: Uğurel Matbaası.

ADIVAR, Halide Edip. (2000). *Bayrağımızın Altında. Güzel Yazılar Oğuzdan Bu Güne*. (hzl. İ. Parlatır, İ. Enginün, O. Okay, Z. Kerman, K. Yetiş, N. Birinci) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

AKAY, Ayşegül Aydın. (2004). **İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AKÇA, Gülhiz. (2002). **Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AKÇAM, Hatice Kübra. (2006). **Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AKÇAMETE. Gönül. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi*. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 22 (2).

AKSAN, Doğan. (1998). **Her Yönüyle Dil**. Ankara: TDK Yayınları.

AKTAŞ, Şerif. GÜNDÜZ, Osman. (2002). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Akçağ Yayınları.

AKYOL, Hayati. (2007). *Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: Ahmet Kırkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık.

AKYOL, Hayati. (1997). *Okuma ve Prensipleri. Çağdaş Eğitim.* (223).

AKYOL, Hayati. (2003). **Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

AKYOL, Hayati. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Kök Yayıncılık.

ALIM, Mete, BEKDEMİR, Ünsal. (2006). “Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”. **Milli Eğitim Dergisi** 172, 263–275.

ARAT, Necla. (1977). **Sembolik Form Olarak Sanat.** İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

ARSEVEN, Ali Doğan. (1993). **Alan Araştırma Yöntemleri: İlkeller, Teknikler, Örnekler.** Ankara: Gül Yayınevi.

ARZU, Fatıma Zehra (2006), **İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Ölçümü ve Değerlendirilmesi.** Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

AŞICI, Murat. (2005). **Okul Çağında Dil Etkinlikleri.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

ATASOY, Basri. (2002). **Fen Öğrenimi ve Öğretimi.** Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

AYTAŞ, Gıyasettin. (2005) *Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 3 (4).

BALTACIOĞLU, İsmail Hakkı. (1964). **Türk Milliyeti.** Ankara: Genel Kurmay Basımevi.

BAMBERGER, Richard. (1990). **Okuma Alışkanlığını Geliştirme.** (çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi. 19.

BELET, Ş. Dilek. (2005), **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1981). **Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Okumanın Mekanizması Ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri*. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 193: Ankara.

BLOOM, Benjamin, S. (1995). **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**. (çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.

BOZKURT, Ümit. (2005). **Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

BURAN, Ahmet. (2001). *Yabancı Diller Karşısında Türkçe*. **Türk Yurdu**. C.21,S.162–163.

CALP, Mehrali. (2005). **Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi**. Konya: Eğitim Kitabevi.

CEMİLOĞLU, Mustafa. (2004). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Bursa: Aktuel Yayınları.

COŞKUN, Eyyup. (2002). **Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ÇALIŞKAN, Meral. (2000). **Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ÇAM, Bilge. (2006). **İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi**

Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ÇELENK, Süleyman. (2007). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi.** Ankara. Maya Akademi Yayın Dağıtım.

ÇELİKÇİ, Serap. (2000). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ÇETİŞLİ, İsmail. (2001). *Edebiyat Dili/Edebî Dil. Türk Yurdu.* C. 21, S. 162–163, ss. 116–124.

ÇOLAK, Ali. (1999). **İnce Sözler.** İstanbul Ötüken Yayınları.

ÇÖREK, Dilek. (2006). **İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

DEMİREL, Özcan. (1993). **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Usem Yayınları

DEMİREL, Özcan. (1995). **Türkçe Programı ve Öğretimi.** Ankara: Usem Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.** Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DEMİREL, Özcan. (2000). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan. (2006). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DÖKMEN, Üstün. (1994). **Okuma Becerisi, İlğisi ve alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ERGİN, Muharrem. (1999). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

FİDAN, Nurettin. BAYKUL, Yaşar. (1994). *İlköğretimde Temel İhtiyaçların Karşılanması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara: S.10

GELEN, İsmail. (2003). **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama Ve Kalıcılığa Etkisi.** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1968). **Türkçe Öğretimi Kılavuzu.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.** Ankara: Gül Yayınevi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1983). *Anadili Eğitim Programlarının Niteliği.* **Türk Dili.** S. 379–380, s. 40–48.

GÖKTÜRK, Akşit. (2002). **Sözün Ötesi.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GUIBERNAU, Montserrat. (1997), (çev. N.Domaniç).**Milliyetçilik–20. Yüzyılda Ulusal Devlet ve Milliyetçilikler.** İstanbul: İz Yayıncılık.

GÜL, Sema. (2007a). *Doğal Afetler.* **Popüler Bilim Dergisi Coğrafya Dizisi 5.** İstanbul. Timaş Yayınları.

GÜL, Sema. (2007b). *Gökyüzündeki Canlılar.* **Popüler Bilim Dergisi Hayvanlar Dizisi 5.** İstanbul. Timaş Yayınları.

GÜLERYÜZ, Hasan. (1999). **Okuduğunu Anlama İle Sözcük Bilgisi Arasındaki İlişkiler**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

GÜNDEMİR, Yeliz. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

GÜNEŞ, Firdevs. (2000). **Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**. Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, Mehmet. (2000). *Dil, Türkçe ve Türk Dünyası*. **Türk Yurdu**. C. 20, S.152.

GÜNEYLİ, Ahmet. (2003), **Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

GÜNGÖR, Arzu. (2005) *Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 28: 101–108.

GÜZDÜZ, Aka. (1941). **Türk Duygusu**. Ankara: Yurd Kitapları.

HOLT, John. (1999). *Çocuklar Neden Başarısız Olur*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

İŞİK, Metin. (2007). **Sizinle İletişebilirmiyiz?**. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

KADIOĞLU, Muhsin. (2001). **Hızlı Okuma Tekniği**. İstanbul: İm Yayın Tasarım.

KANTEMİR, Enise. (1997). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları.

KAPLAN, Mehmet. (1992). **Kültür ve Dil**. İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARASAR, Niyazi.(1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Lid.

KAVCAR, Cahit. OĞUZKAN, Ferhan. SEVER, Sedat. (1995). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yayınları.

KAYA, Ali. BÜYÜKKASAP, Erdoğan (2005). *Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Endişeleri: Erzurum Örneği* **Kastamonu Eğitim Dergisi** Cilt:13 No:2, s: 367–380

KAYA, Filiz. (2006), **İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi**. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

KELEŞ, Mehmet Ali. (2005), **Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine bir Araştırma**. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

KÖKSAL, Hayal. (2003). *Görsel Okuryazarlık ve Renklerin Öğrenmeye Etkisi*. **Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimi Dergisi**, (25).

KÖKSAL, Kemal. (2003). **Okuma Yazmanın Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

KUZU, Tülay Sarar. (2004), *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**: C. 37, S.1, ss.55–77.

LUMA, Serpil. (2002). **İlköğretim Okulu Yedinci Sınıf Öğrencilerin Okuma Beceri Ve Alışkanlıklarını Geliştirmeye Yönelik Uygulamalı Bir**

Araştırma Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek Lisans Tezi.

MEB (2002). **İlköğretim Okulu Ders Programları Türkçe Yazı Programı 6–7–8**. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6, 7, 8. Sınıflar) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

MINOQUE, Keneth. (3.6.1968), (çev: Candan Atasu). *Milliyetçilik*. İstanbul: **Milliyet Gazetesi**. ss.2.

NAS, Recep. (2003). **Türkçe Öğretimi**. Bursa: Ezgi Kitabevi.

OCAK, Gürbüz. (2004). **İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi**. İlköğretim Online. 3 (2).

OĞUZKAN, A. Ferhan. (1981). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ÖZ, M. Fevzi. (2003). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZASLAN, ASLI. (2006). **Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZBAY, Murat. (2006). *Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü*. **Eurasion Jurnal of Education Reserch**. 24,pp, 161–170.

ÖZBAY, MURAT. (2006a). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZBAY, MURAT. (2006b). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Basımevi.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretimi**. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin. (1967). **İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. Ankara: Ansiklopedi Yayınları.

ÖZDEMİR, Emin. (1983). *Anadili Öğretimi. Türk Dili. (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*.S.379–380: 18–31.

ÖZDEMİR, Emin. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı, Okuma ve Metin İnceleme**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 155.

ÖZDEN, Yüksel. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZGÜVEN, İ. Ethem (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: PDREM Yayıncılık.

PİLTEN, GÜLHİZ (2007), **Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

RİCHAUDE, François. GAUQUELİN, Michel. GAUQUELİN, François. (1990). **Anlayarak Çok Hızlı Okuma Teknikleri**. (çev. A. Sarp). İstanbul: İkon Yayıncılık.

ROZAN, Norma. (1982). *Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü*. **Eğitim ve Bilim**. No: 39. C.7

RUŞEN, Mustafa. (1998). **Hızlı Okuma**. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.

SABAK, Esra. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler**. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SİDEKLİ, Sabri. (2005). **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ŞEFLEK Kovacıoğlu, Nurcan. (2006), **İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ŞEN, H. Şenay. (2003), **Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

TANALTAY, Suna. (1999). **Önce Sevgi Vardı**. İstanbul: Tekin Yayınevi.

TARANCI, Cahit Sıtkı. (2005). **Otuz Beş Yaş**, İstanbul: Can Yayınları.

TAVŞANCIL, Ezel. (2005). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

TAZEBAY, Attila. (1995). **İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.

TAZEBAY, Attila. (2005). **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**. Ankara: Milli eğitim Bakanlığı Yayınları.

TDK. (1998). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİN, Halil. (1980). **Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi**. Ankara: Mars matbaası.

TEMİZKAN, Mehmet. (2007), **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

TORAMAN, Çetin. (2006), **Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulamalarında Yer Alan Ve Almayan Farklı Başarı Amaç Yönelimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

TÜRKYILMAZ, Şevket. (1969). **Özel Öğretim Metotları I**. Ankara: Yarı Açık Cezaevi Matbaası.

UYGUR, Nermi. (1997). **Dilin Gücü**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

ÜNAL, Evrim. (2006), **İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

ÜNALAN, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayınları.

YILDIZ, Cemal. OKUR, Alpaslan. ARI, Gökhan. YILMAZ, Yakup. (2008). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

YILMAZ, Muamber. (2006), **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

YILMAZ, Öznur. (2006), **Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama,**

Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

YILMAZ, Z.Aydın. (2007). **Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ziya Gökalp. (1981). *Millet Nedir?.* **Makaleler VII.** Ankara: Kültür Bakanlığı.

EK -1**ÖĞRENCİ TANIMA FORMU****Durumunuza uygun olanları işaretleyiniz.**

1. Cinsiyetiniz: Erkek () Kız ()

2. Babanız sağ mıdır? Evet () Hayır()

3. Babanızın öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ()

Üniversite ()

4. Anneniz sağ mıdır? Evet () Hayır ()

5. Annenizin öğrenim durumu:

Okuryazar ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise ve dengi ()

Üniversite ()

6. Ailenizin aylık geliri kaç ytl'dir?

300-500 ytl ()

500- 700 ytl ()

700- 1000 ytl ()

1000 ytl ve üzeri ()

EK -2**TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki tutum ölçeğini okuyup size en uygun gelen seçeneği (x) işareti koyarak işaretleyiniz.

| | | | | |
|------------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-----------------------------------|
| Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır.
2. Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir.
3. Türkçe derslerindeki konuların azaltılmasından mutlu olurum.
4. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.
5. Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.
6. Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım.
7. Türkçe dersinden korkarım.
8. İleride Türkçe ile yakından ilgili bir meslek seçmeyi isterim.
9. Türkçe dersinden hiç hoşlanmam.
10. Programda Türkçe ders saatlerinin sayısı azaltılsa mutlu olurum.
11. İleride Türkçe ile ilişkisi en az olan bir meslek seçmeyi isterim.
12. Türkçe dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.
13. Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım.
14. Türkçe dersiyle ilgili oyunlardan hoşlanmam.
15. Mümkün olsa Türkçe yerine başka bir ders alırım.
16. Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan zevkle yaparım.

17. Türkçe dersine mecbur olduğum için çalışıyorum.
18. Boş zamanlarımda Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar yapmaktan hoşlanırım.
19. Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim.
20. Bana göre Türkçe en çekici derstir.
21. Türkçe dersi konuları azaltılırsa sevinirim.
22. Türkçe dersinden çekinirim.
23. Türkçe dersine sadece sınıfı geçmek için çalışırım.
24. Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir.
25. Kitap okumak en çabuk yorulduğum işlerdendir.
26. Günün belirli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım.
27. Gözlerimi bozar diye kitap okumaktan kaçınırım.
28. Daha güzel konuşmak için kitap okurum.
29. İnsanın en temel ihtiyaçlarından birinin okumak olduğuna inanıyorum.
30. Ders kitapları dışında kitaplar okumaktan hoşlanmam.
31. Tatilde yapmaktan en çok hoşlandığım şey kitap okumaktır.
32. İyi düşünmek için çok kitap okumak gerektiğine inanıyorum.

EK -3**ÇOBAN ALİ**

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

Bir gün komutan çağırtdı, dedi ki:

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

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

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

—Baş üstüne Bayım.

—Canımı versen de bu işi yapar mısın?

—Yaparım Bayım, ver mektubu.

Çoban Ali mektubu aldı. Abasını attı değneğini kapınca yürüdü gitti.

Aradan iki gün, dört gün, sekiz gün geçti. Çoban Ali görünmedi. Acaba öldü mü? Yoksa emniyet ettiğimiz Çoban Ali mektubu düşmanlara mı sattı? Acaba bizi aldattı da hiç gitmedi mi? diye herkes şüpheyeye düştü.

Dokuzuncu gün akşamı, geç vakit Çoban Ali çıka geldi. Merak edenler Ali'yi komutanın karşısına götürdüler. Komutan biraz dargın sesle:

—Bu nasıl iş Çoban Ali?

—İşte böyle iş!

—Deye abası içinden kolunu çıkardı. Kolu çaputlarla sarılıydı.

—Ne oldu böyle? Anlat bakayım?

—Mektubunuzu o adama verdim, köye gitti, iki saat sonra başka bir mektup verdi, döndü. Ben mektubu sol çarığımın dolakları arasına sakladım.

Dönüp geliyordum. Yolda düşman devriyesi yakaladı. Sordu. (iki keçi kayıp oldu onu arıyorum.)dedim, inandılar. Sonra kendi dillerince bir şey konuştular. Bana dediler ki:

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

Elimi bir kütük üstüne koydular, bir kasatura vurdular. Acıdan bayılmışım. Bir gün mü kalmışım iki gün mü? Bilemem. Gözlerimi açtığım vakit sağ elimin dört parmağı yoktu. Hiç kuvvetim kalmamıştı, belimdeki çakının sicimini dişimle kopardım, bileğimi boğdum, sürüne sürüne gece vakti köye gittim. Bir koca nine bana kapı açtı. Derdimi söyledim, tütün varmış, parmaklarıma bir avuç tütün bastı sardı sarmaladı. (gidecek halin yok biraz rahat et, ye iç kuvvetin gelsin de bizimkilere gidersen) dedi. İşte onun için geç kaldım, onun için mektubu bir el ile çıkaramıyorum.

Çoban Ali'nin elinde kangren başlamıştı. Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve kurtardılar.

İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar.

Aka GÜNDÜZ

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

A- Çoban Ali'nin mektubu düşmana satmış olabileceği.

B- Çoban Ali'nin ölmüş olabileceği.

C- Çoban Ali'nin onları aldatıp hiç gitmemiş olabileceği.

D- Yaralandığı için geç kalmış olabileceği.

7- Çoban Ali'nin üstüne giydiği kıyafet aşağıdakilerden hangisidir?

A- kaban B-palto

C- aba D-gocuk

8- Çoban Ali, ne tür bir ayakkabı giymektedir?

A-çarık B- çizme

C- bot D- çoban ayakkabısı

9- Parçadan hareketle Çoban Ali için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

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

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

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

A- Küçük balta

B- Bir çeşit ağaç budama aracı

C- Kasa yapımında kullanılan tahta

D- Tüfeklerin ucuna da takılabilen asker bıçağı

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

A- Verilen her işi yapardı.

B- Verilen birçok işi yapardı.

C- Verilen bazı işleri yapardı.

D- Verilen işlerin çoğunu yapardı.

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

A- Bir gün kaldığı

B- İki gün kaldığı

C- Bir buçuk gün kaldığı

D- Bir gün mü iki gün mü kaldığımı tam olarak bilmediği

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

A- Kendime geldiğim zaman

B- Uykudan uyandığım zaman

C- Gözümü kapatmaktan vazgeçtiğim an

D-Gözümdeki sargı açılınca

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

A-İri

B- Uzun boylu

C- Şişman

D- Yaşlı

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

- A- Vatan için her türlü fedakârlığı yapabilmesi.
- B- Gerektiğinde çobanlık yapabilmesi.
- C- Mektup götürüp getirebilmesi.
- D- Çok sevimli, sakin bir çocuk olması.

21- “Doktorlar hemen çocuğun elini kestiler ve çocuğu kurtardılar. ” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A- Amaç-sonuç cümlesi.
- B- Sebep-sonuç cümlesi.
- C- Şart cümlesi.
- D- Olasılık cümlesi.

22- “Sonra kendi dillerinde bir şey konuştular. ” cümlesindeki “dil” kelimesi aşağıdakilerden hangisiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- A-Kilidin dili kaybolmuş.
- B-Onları karşısında görünce dilini yuttu.
- C- Dil bilmiyorum diye turistlere yaklaşmazdı.
- D- Süt çok sıcak olduğundan dilim yandı.

23- Metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemektedir?

- A- Komutan
- B- Doktorlar
- C- Düşman askerleri
- D- Çoban Ali'nin annesi

24- “Baş üstüne bayım” ifadesindeki “baş” kelimesinin anlam bakımından türü aşağıdakilerden hangisidir?

A- Terim anlam B- Gerçek anlam

C- Mecaz anlam D- Yan anlam

25- “Afyon cephesinde bir köyde çobanlık ederdi. ” cümlesindeki altı çizili kelimenin anlam bakımından türü aşağıdakilerden hangisidir?

A- Terim anlam B- Gerçek anlam

C- Mecaz anlam D- Yan anlam

26- “Derdimi söyledim, tütün varmış, parmaklarıma bir avuç tütün bastı, sardı sarmaladı. ” cümlesinde geçen altı çizili kelime aşağıdakilerden hangisiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

A- Eşkıyalar köyü basmışlar.

B- Bir ayağını üzengiye basıp sıçrayıp ata bindi.

C- Önemli bir noktaya parmak bastınız.

D- Karaca Ali yarasına bir tutam ot basıp tekrar sipere yattı.

27- Metinde yer alan uzun çizginin (—) metindeki işlevi aşağıdakilerden hangisidir?

A- Metin içerisindeki ara cümleleri belirtmek için kullanılmıştır.

B- Satır sonlarında satıra sığmayan kelimeleri ayırmak için kullanılmıştır.

C- Metin içerisindeki konuşma ifadelerini belirtmek için kullanılmıştır.

D- Paragrafları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır.

28- Aşağıdakilerden hangisi bir öneri cümlesidir?

A- Gidecek halin yok biraz dinlendikten sonra gitmelisin.

B- Canını versen de bu işi yapar mısın?

C- İşte bunu dünyada yalnız Türk çocuğu yapar.

D- Düşman siperlerinden geçip şu tepeye gideceksin.

29- “Elimi bir kütük üstüne koydular, bir kasatura vurdular. Acıdan bayılmışım. ” Altı çizili kelimedeki ekin cümleye kattığı anlam aşağıdaki seçeneklerin hangisinde yoktur?

A- Duvar nemden yıkılmış.

B- Sıcaktan bunaldık.

C- Dumandan göz gözü görmüyor.

D- Yemeğimi evden getirdim.

30- Çoban Ali için aşağıdaki ifadelerden hangisinin kullanılması doğru olmaz?

A- Kahraman

B- Fedakâr

C- Hırçın

D- Vatansever

EK -4**SEVGİ HERŞEYDİR**

İnsanın en güzel duygusudur, Sevgi... İçimizde çiçekler, güneşler açtıran gerçeğimizdir. Yaşadığımızın, insan olduğumuzun bilincine varmaktır...

Sevgiyle bakamayan göz, kördür. Yürek de öyle... Sevgiyle uzanmayan el, okşamayı bilmez; kendi güzelliklerinden vermeyi de...

Sevgi, evrensel bir müzik gibidir; kimi onu tek sesli dinler, kimisi için de gümbür gümbür bir orkestra olur... Kimi yürekte türküdür, arı-duru... Bu türküyle çarpar yürek; belki de her şey bu türkü içindir...

Işık ışık gönülden gönüle yansır, Sevgi... Sonsuza değin çoğaltan aynalar, gözlerimizdir; sevgimizi saklayamadığımız, gizleyemediğimiz gözlerimiz...

Sevgi güzelleştirir insanı, sevgi mutlu kılar... Bu duyguyla arınmışsanız, siz de bir başkasını mutlu edeceksiniz demektir... Başka bir yolu-yöntemi, çaresi yoktur. Mutluluk da Sevgi birdir, çünkü... Tek başına yaşanılmaz; yansımak, çoğalmak, paylaşılmak ister.

Filozof Halil Cibran, verme ve paylaşma konusunda şöyle söylüyor:

‘Siz, malınızdan verdiğiniz zaman çok az verirsiniz. Ve ancak canınızdan verdiğiniz zaman gerçekten verirsiniz. Malınız, yarın muhtaç olacağınızı sanarak esirgemek istediğiniz şeylerden başkası mı?’

İhtiyaçtan korkmak, ihtiyacın ta kendisi değil mi? Sarnıcınız su ile dolu halde susuzluktan korkmak, en tatmin edilmez susuzluk değil mi?

Malları çok ve bol olduğu halde az verenler vardır. Bunu da tanımak için verirler. Ve onların bu gizli arzuları, verdiklerinin arzularını kaçıır.

Ve sonra öyleleri vardır ki, ellerindeki azdır; fakat hepsini verirler. Bunlar, hayata ve hayatın bolluğuna inananlardır ve bunların ambarları asla boş kalmaz... Verdikleri zaman severek verirler ve sevgileri ile neşeleri onların ödülleri. Oysa bazıları ıstırap çekerek verirler ve bu ıstırap onların cehennemidir.

Verdikleri zaman ıstırap çekmeyenler, hatta bu yüzden sevinç de aramayanlar, bu meziyetlerinin anılmasını bile istemeyenler de vardır. Vadideki güller, kokularını gökyüzüne nasıl yayarlarsa, bunlar da öylece verirler...

Tanrı, bu kimselerin elleriyle konuşur ve onların gözlerinin içinden tüm dünyaya gülümser.'

...Evet, seven, veren, paylaşan ve bu duygunun bilincinde olan sevgili arkadaşlarımız... Sen, ben, o yok; biz varız... Sevgiyi ve sevgi ile vermeyi paylaşan, sevgi bilincini gözlerden gönüllere yansıtan sevgili arkadaşlarımız, dostlarım benim... Hepiniz öyle güzel, öyle sıcak bir duygunun peşindesiniz ki, sevda gibi bir şey bu...

Sizleri çok seviyorum. Ve sizin bugün elinizi, gönlünüzü uzattığınız çocuklar, gençler yarın kim bilir kimleri yetiştirip yüceltecekler?..

Kuşkusuz, insan yüreğinin en büyük gerçeğidir, Sevgi... İçimizde çiçekler, güneşler açtırır. Yaşadığımızın, insan olduğumuzun bilincine varmaktır... Sevgi, her şeydir dostlarım... Sevgi, her şeydir.

Suna TANALTAY

1- Metne göre aşağıdakilerden hangisi sevgi için söylenemez?

- A- Sevgi, insanın en güzel duygusudur.
- B- Sevgi, içimizde çiçekler açtıran gerçeğimizdir.
- C- Sevgi, insan olduğumuzun bilincine varmaktır.
- D- Sevgi, yalnızlığa duyulan özlemdir.

2- “İçimizde çiçeklerin açması” deyimini metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Yardıma muhtaç insanlara yardım etmek.
- B) Çevremizi çiçeklerle donatmak.
- C) İçi içine sığmayacak derecede mutlu olmak.
- D) Hayata başka bir pencereden bakmak.

3- Yukarıdaki metinde yer alan “Yürekta türkü olmak” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Bir şeyi benimseyip onu coşkulu bir şekilde söylemek.
- B- Yüreğin yanması.
- C- Çok mutlu olup türkü söylemek.
- D- Yüreğinin götürdüğü yere götürmek.

4- Metne göre sevgimizi saklamaya çalıştığımızda bizi ele veren organımız hangisidir?

- A) dilimiz
- B) gözümüz
- C) kulağımız
- D) burnumuz

5- “İhtiyaçtan korkmak” ifadesinin açıklaması olabilecek ifade metne göre hangisidir?

- A) İhtiyacın ta kendisi.
- B) Tatmin edilmez susuzluk.
- C) Hayatın bolluğundan kaçmak.
- D) Sevgiyi paylaşmamak.

6- “Sevgi Herşeydir” metnine göre “Sarnıcınız su ile dolduğu halde susuzluktan korkmak, en tatmin edilmez susuzluk değil mi?” cümlesinde “sarnıcın su ile dolması” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Su baskını neticesinde insanların sarnıçlarının su ile dolması.
- B- İnsanların mal varlıklarının tamamını kaybetmeleri.
- C-İnsanların kendilerine yetecek kadar mala mülke sahip olmaları.
- D- Su kuyusunun ağzına kadar su ile dolması.

7- “Sevgi Herşeydir” metninin konusu nedir?

- A- Cömertlik
- B- Susuzluk
- C- Aşk
- D- Sevgi

8- Yukarıdaki metinde yer alan “duygunun bilincinde olmak” ifadesinde altı çizili kelimenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

- A-İçinde olmak
- B- Hevesinde olmak
- C-Şuurunda olmak
- D- Uzağında olmak

9- “Sevgiyle bakmayan göz.....” cümlesinde boş bırakılan yere hangi kelime getirilirse cümle anlamlı hâle gelir?

- A) güzeldir.
- B) açıktır.
- C) kördür.
- D) şaşkındır.

10- Metinde “sevgi” kavramı aşağıdaki ifadelerden hangisine benzetilmektedir?

A- Evrensel bir müziğe.

B- Su sarnıcına.

C- İstirap çekenlere.

D- Cömert insanlara.

11- “Oysa bazıları ıstırap çekerek verirler.” cümlesinde altı çizili kelimenin yerine hangi kelime getirilirse anlam bozulmaz?

A) Kıvanç

B- Acı

C- Sevinç

D- Mutluluk

12- “Sıcak bir duygunun peşindesiniz.” cümlesinde kullanılan sıcak bir duygu ifadesindeki anlam ilişkisi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

A- sıcak hava

B- soğuk davranış

C- yeşil salata

D) güzel ev

13- Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi çıkarılırsa cümlenin anlamı bozulur?

A- Cok az verirsiniz.

B- Sizleri cok seviyorum.

C- Ambarları asla boş kalmaz.

D- Tek başına yaşanılmaz.

14- “Duyu organlarımızdan herhangi biriyle kavrayabildiğimiz varlıklar somut varlıklardır.” Yukarıdaki tanıma göre metinde geçen aşağıdaki kelimelerden hangisi somuttur?

A- sevgi B- mutluluk C- çiçek D) kıskançlık

15- “Malınız, yarın muhtaç olacağınızı sanarak **esirgemek** istediğiniz şeylerden başkası mı?” cümlesinde geçen “esirgemek” kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A- korumak B- kaçırmak C- çoğaltmak D) paylaşmak

16. “**Hatta** bu yüzden sevinç de aramayanlar vardır.” cümlesinde geçen altı çizili kelimenin yerine hangisi getirilemez?

A- bunun için B- bu sebeple C- bu kadar D- bundan dolayı

17- “Sarnıcınız su ile dolu olduğu halde susuzluktan korkuyorsunuz.” cümlesinde geçen sarnıç kelimesini hangi anlama gelmektedir?

A- çanta B- zeka C- mide D- su deposu

18- Metnin ana düşüncesi aşağıdaki cümlelerin hangisi olabilir?

A- Sevgi, evrensel bir müziktir.

B- Sevgi, insanın en güzel duygusudur.

C- Sevgi içimizde çiçekler açtıran gerçeğimizdir.

D- Sevgi her şeydir.

19- “Ambarları asla boş kalmaz.” cümlesiyle anlatılmak istenilen aşağıdakilerden hangisidir?

A- Maddi yönden sıkıntı yaşamazlar.

B- İşlerini hep başkalarına yaptırırlar.

C- Ambarları buğdayla doludur.

D- Hep mutlu yaşarlar.

20- Aşağıda yer alan cümlelerin hangisinde benzetme yapılmıştır?

A- Sizleri çok seviyorum.

B- Malları çok olduğu halde az verenler var.

C- Sevgi, seveda gibi bir şeydir.

D- Sevgi her şeydir dostlarım.

21- Aşağıdaki kavramlardan hangisi metinde yer almamaktadır?

A- sevgi

B- nefret

C- mutluluk

D- korku

22- Metinde yer alan Halil Cibran’a ait “Siz malınızdan verdiğiniz zaman çok az verirsiniz. Ve ancak canınızdan verdiğiniz zaman gerçekten verirsiniz.” cümlesindeki “candan vermek” ifadesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A- Bir başkası için hayatını feda etmek

B- İçinden gelerek, isteyerek paylaşmak

C- İhtiyacı olanlara para yardımında bulunmak

D- Gösteriş yapmak için yardım etmek

23- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir karşılaştırma vardır?

A- Sevgi her şeydir dostlarım.

B- Vadideki güller kokularını gökyüzüne yayar.

C- Bazıları az verir, bazıları çok verir.

D- Canınızdan verdiğiniz zaman çok verirsiniz

24- “İhtiyaçtan **korkmak**, ihtiyacın ta kendisi değil mi?” cümlesindeki altı çizili kelimenin karşıtı aşağıdakilerden hangisidir?

A- cesaretli olmak

B- mutlu olmak

C- sevinçli olmak

D- rahat olmak

25- “Kimi yürekte türküdür, **arı-duru**.” Cümlesinde yer alan “arı-duru” ifadesinin eşanlamlısı aşağıdakileri altı çizili kelimelerin hangisinde vardır?

A- Şair şiirinde kapalı bir dil kullanmış.

B- Bu makale çok karışık.

C- Hikâyede bolca benzetme kullanılmış.

D- Masal anlaşılır, sade bir dille yazılmış.

26- “**ışık ışık** gönülden gönüle yansır sevgi.” cümlesindeki altı çizili ikilemenin yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?

A- hıçkır hıçkır

B- koşa koşa

C- parıl parıl

D- aşağı yukarı

27- Metinden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

A- Sevgi, paylaşılsa güzelleşir.

B- Sevgi, insanı güzelleştirir.

C- Sevmek için zengin olmak gerekir.

D- Sevgi, insan olduğumuzun bilincine varmaktır.

28- Yazar, böyle bir metni niçin kaleme almış olabilir?

A- Cimri insanları yardıma teşvik etmek için

B- Sevginin insan hayatındaki değerini vurgulamak için

C- Kendini tanıtmak için

D- İnsanların kendisine yardım etmesini istediği için

29- Yukarıdaki metinde yazarın karşılaştırdığı iki insan tipi aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A- mutlu insan, zengin insan

B- yoksul insan, cömert insan

C- mutsuz insan, zengin insan

D- cömert insan, cimri insan

30- Yukarıdaki parçaya yeni bir başlık verecek olsanız aşağıdakilerden hangisi en uygun başlık olur?

A- Sevginin Gücü

B- Cömertlik

C- Mutluluk

D)- Cimrilik

EK -5

ÇOCUKLUK

Affan Dede'ye para saydım,

Sattı bana çocukluğumu.

Artık ne yaşım var, ne adım;

Bilmiyorum kim olduğumu.

Hiçbir şey sorulmasın benden;

Haberim yok olan bitenden.

Bu bahar havası, bu bahçe;

Havuzda su şırıl şırıldır.

Uçurtmam bulutlardan yüce,

Zıpızıplarım pırıl pırıldır.

Ne yüce dönüyor çemberim;

Hiç bitmese horoz şekerim!

Cahit Sıtkı TARANCI

1- Yukarıdaki şiirin ana duygusu nedir?

- A- Oyuncaklara özlem
- B- çocukluğu yaşayamamak
- C- çocukluğa özlem.
- D- çocuklara özenme

2- “Zıpızıplarım pırıl pırıldır. ” dizesinde geçen “zıpızıp” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- bilye
- B- düdük
- C- top
- D- taş

3- “Havuzda su şırl şırıldır. ” dizesinde geçen “şırl şırl ” ikilemesinin dizeye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A- Soruların cevabı aşağı yukarı aynıydı.
- B- Araba ileri geri gidiyordu.
- C- Rüzgâr püfür püfür esiyordu.
- D- Ali okula koşa koşa gidiyordu.

4- “Haberim yok olan bitenden. ” dizesinde geçen “olan biten ” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Yaşanmış bitmiş olan.
- B- Yaşanacak olan olaylar.
- C- Yaşanacakları haber vermek.
- D- Olanların yok olması.

5- Şair, Affan Dede'ye para vererek aşağıdakilerden hangisini satın alıyor?

A- oyuncaklarını B- gençliğini

C- uçurtmasını D- çocukluğunu

6- Şaire adını ve yaşını unutturan aşağıdakilerden hangisidir?

A- Affan Dedenin çocukluğunu anlatması.

B- Affan Dedenin şairden para alması.

C- Şairin zıpızıplarıyla oynaması.

D- Şairin uçurtma uçurması.

7- “Hiçbir şey sorulmasın benden;

Haberim yok olan bitenden. ” dizeleriyle şair neye karşı özlemini dile getirmektedir?

A- umursamazlığına B- çocukluğuna

C- parasına D- dedesine

8- Şair çocukluk döneminde aşağıdakilerden hangisini yapmamaktadır?

A- Çemberiyle oynamaktadır.

B- Uçurtmasıyla oynamaktadır.

C- Zıpızıplarıyla oynamaktadır.

D- Dedesiyle oynamaktadır.

9- “Hiç bitmese horoz şekerim! ” dizesiyle anlatılmak istenen nedir?

A- Şairin horoz şekerini çok sevmesi.

B- Şairin horoz şekeri alacak parasının olmaması.

C- Şairin çocukluğunun hiç bitmemesini istemesi.

D- Şairin artık horoz şekeri bulamaması.

10- “Uçurtmam bulutlardan yüce, ” dizesinde “yüce ” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A- yüksek

B- alçak

C- aynı seviyede

D- iyi

11- “Sattı bana çocukluğumu. ” dizesinde geçen “sattı ” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- anlatmak

B- dinlemek

C- sormak

D- beklemek

12- “Artık ne yaşım var, ne adım; ” dizesiyle anlatılmak istenen nedir?

A- Şairin adını unuttuğu.

B- Şairin yaşını unuttuğu.

C- Şairin çocukluğunu hatırlayınca kendinden geçtiği.

D- Şairin çok yaşlandığı.

13- Şair uçurtmasını ne ile kıyaslamaktadır?

A- Arkadaşının uçurtmasıyla.

B- Horoz şekeriyle.

C- Zıpzıpzıyla.

D Bulutlarla.

14- Bu şiiri yazan kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A- Çocukluğunu özlediği.

B- Mutlu bir çocukluk geçirdiği.

C- Şiiri çocukken yazdığı.

D- Çocukluğuna özlem duyduğu.

15- Aşağıdaki dizelerin hangisinde bir dilek, istek anlamı vardır?

A- Hiç bitmese horoz şekerim!

B- Bilmiyorum kim olduğumu.

C- Zıpızılarım pırıl pırıldır.

D- Havuzda su şırıl şırıldır.

.

EK -6**DEPREMDEN NASIL KORUNURUZ?**

Deprem, büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir. Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür. Peki, bu büyük afet karşısında yapabilecek hiçbir şey yok mudur? Depremlerin insanlara verdiği zararı en aza indirmek mümkün değil midir?

Depremlerin önlemesini ya da önlenmese bile zamanının önceden tahmin edilebilmesini sağlayacak bir cihazın yapılabilmesi kuşkusuz bütün insanların dileğidir. Günümüze dek böyle bir cihazın icat edilememiş olması, bundan sonra da icat edilemeyeceği anlamına elbette ki gelmez. Ama böyle bir cihaz henüz olmadığına göre biz depremden korunmak için ne yapabiliriz?

Bu konudaki en önemli tedbir, binaların daha en baştan dayanıklı, sağlam ve doğru şekilde yapılmasıdır. Depremin büyük yıkımlar getiren bir felaket olduğu bilinen bir gerçektir ancak eğer binalar sağlam malzemelerle, yumuşak kum zeminler üzerine değil de kaya zemin üzerine inşa edilirse depremin yol açacağı hasarda büyük bir azalma olacaktır.

Bu konuda hemen yakın geçmişten bir örnek verebiliriz. 17 Ağustos 1999 Marmara depreminden sonra yanlış zemin üzerine inşa edilmiş bütün binaların kâğıttan evler gibi yıkıldığına şahit olduk. Oysa aynı bölgede sağlam kalan binalar da vardı. Tabii ki sağlam zeminde yapılmış evler hiç zarar görmez diye kesin bir şey söylemek mümkün değildir. Ancak bu, depreme karşı alınması gereken en önemli ve hayati tedbirlerden biridir.

Ayrıca uzmanlar, sarsıntı anında devrilebilecek ve yaralanmalara yol açacak eşyaların da duvara sabitlenerek güvenli hale getirilmesini tavsiye etmektedir. Uzmanlar, deprem anında yapılması gerekenlerle ilgili olarak başı ve boynu korumak; devrilmeyecek, sağlam eşyaların yanına diz çöküp hayat sahası oluşturmak gibi bazı tavsiyelerde de bulunmaktadır. Ancak önemli olan insanın her beklenmedik durum karşısında olduğu gibi deprem anında da soğukkanlılığını kaybetmemesi ve mümkün olduğunca sakin ama bir o kadar da hızlı davranmasıdır.

Sema GÜL

1- Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Deprem zararları.
- B- Depremden en az zarar görmek için alınması gereken tedbirler.
- C- Deprem Anadolu'da ve Dünya'daki zararları.
- D- Deprem önceden bilinmesi ile ilgili çalışmalar.

2- 17 Ağustos 1999 Marmara depreminde binaların yıkılmasının en büyük nedeni nedir?

- A- Yıkılan binalarda demirin az kullanılması.
- B- Yıkılan binalarda çimentonun az kullanılması.
- C- Binaların yanlış zemin üzerine inşa edilmesi.
- D- Deprem çok şiddetli olması.

3- Depreme karşı alınması gereken en önemli ve hayati tedbirlerin başında ne gelir?

- A- Çok katlı binalar yapmak.
- B- Yerleşim birimlerini köylerde oluşturmak.
- C- İnşaattın çatılarını çok sağlam yapmak.
- D- Binaları sağlam zemin üzerine yapmak.

4- Deprem esnasında uzmanlar alınması gereken tedbirler arasında aşağıdakilerden hangisini söylememiştir?

- A- Devrilmeyecek ve sağlam eşyaların yanında diz çökmeyi.
- B- Soğukkanlı olmayı.

C- Değerli eşyaları alarak binayı boşaltmayı.

D- Sakin ama hızlı davranmayı.

5- Aşağıdakilerden hangisi deprem için söylenemez?

A- Büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir.

B- Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür.

C- Deprem aynı zamanda maddi hasarlara neden olmaktadır.

D- Depremın zararlarından korunmak mümkün değildir.

6- Parçanın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

A- Yazar deprem hakkında geniş bir bilgiye sahiptir.

B- Yazar iyi bir edebiyatçıdır.

C- Yazar depremden zarar görmüştür.

D- Yazar depremde yakınlarını kaybetmiştir.

7- Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir?

A- İnsanların deprem bölgelerini terk etmelerini sağlamak için.

B- Deprem kokusunun yersiz olduğunu anlatmak için.

C- Deprem hakkında insanları bilgilendirmek için.

D- Ülkemizin deprem hattında olmadığını anlatmak için.

8.- Aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır.

A- Deprem oluşumunda insanların bir etkisi yoktur.

B- Binalarımızı sağlam yaparsak depremden az zarar görürüz.

C- Depremi önceden tahmin eden cihazlar yapılmıştır.

D- Yumuşak zeminler üzerindeki binalar depremden zarar görür.

9- Yukarıdaki parçada aşağıdakilerden hangisinden söz edilmemiştir?

A- Deprem zararlarından.

B- Şimdiye kadar ülkemizde kaç tane deprem olduğundan.

C- Deprem ne olduğundan.

D- Depremden korunma yollarından.

10- Kendiliğinden meydana gelen afetlere “doğal afet” denir. Aşağıdakilerden hangisi bir “doğal afet” değildir?

A- sel baskını

B- erozyon

C- deprem

D- yangın

11- “Tabii ki sağlam zeminde yapılmış evler hiç zarar görmez diye kesin bir şey söylemek mümkün değildir.” Diyen bir kişi aşağıdakilerden hangisini söylerse yanlış olur?

A- Depremden insanlar zarar görebilir.

B- Depremde binalar yıkılabilir.

C- Depreme karşı önlem almak gerekir.

D- Depremde sağlam binalar kesinlikle yıkılmaz.

12- Depremden en çok neler etkilenmektedir?

A- Çocuklar ve yaşlılar etkilenmektedir.

B-Hasta olan insanlar etkilenmektedir.

C- Yumuşak zemin üzerine yapılmış çürük binalar etkilenmektedir.

D- Müteahhitler etkilenmektedir.

13- “Bu konudaki en önemli tedbir, binaların daha dayanıklı yapılmasıdır.”
Cümlesinde geçen tedbir kelimesinin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilebilir?

A- önlem

B- yardım

C- teşvik

D- yardım

14- Aşağıdakilerden hangisi sorgulayıcı bir cümledir?

A- Oysa aynı bölgede sağlam kalan binalar da vardı.

B- Depremlerin insanlara verdiği zararı en aza indirmek mümkün değil midir?

C- Deprem, büyük yıkımlara yol açan doğal afetlerden birisidir.

D- Tarih boyunca milyonlarca insan bu doğal afet sonucunda zarar görmüştür.

15- “Uzmanlar sağlam eşyaların yanına diz çöküp hayat sahası oluşturmak gibi bazı tavsiyelerde de bulunmaktadır.” Cümlesinde geçen “hayat sahası oluşturmak” ifadesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- Deprem esnasında insanların hayatını yaşaması.

B- Deprem esnasında geniş bir sahaya çıkmak.

C- Deprem esnasında hayat mücadelesi vermek.

D- Deprem esnasında korunabileceğimiz bir yer.

EK -7**BAYRAĞIMIZIN ALTINDA**

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice Nine'nin yüzüdür. Salihli'de nasılsa yangın haberleri ortasında mahsur kalan beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu. Boş sokaklarda kadın erkek dolaşüyor, hep çocuklar gibi koşuyorlardı.

Ortalık ağarıyor, hala kadınlar, gelip gidiyor, hala birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyoruz, hala geçen günleri konuşuyorduk. Ve Hatice Nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı ve bana geldi ki bu zafer arasında bütün Salihli'deki kadınların kimi sevgili bir vücudu, hepsi yerini yurdunu, hatta karnını doyurabilmek itminanını kaybettikleri için arada alınlarından uçan siyah endişe gölgesi Hatice Nine'de yoktu. Hâlbuki en fakiri, en ihtiyarı ve en halsiziydi. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama kıymettar esmer bir kösele gibi buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

—Nine senin evin yandı mı?

—Hey oğul ben beş defa muhacir oldum, beş defa evim yandı. Ben Üsküp'ten beri bir tek beş defa düşman bandırasından bizim bayrağa kaçtım. Bunlardan evvelisi gün ümidi kesince oğlumu aldım, size, bizim bayrağa kaçtım.

—Bayrağımızı çok mu seversin nine?

Birdenbire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü.

—Sevmek ne demek oğul? Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlundan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün buradan kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün burada ölüverirsem, mezarım bandıra altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama Yunanlılar bırakmıyorlar, öteye kaçmak için bizim de ne atımız ne de arabamız vardı. Nihayet baktım, ben

ihthiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne size kaçımaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum sırtında, ölümü bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler! Hep deli gibi fırladık; fakat az imişler, arkadan daha çokluk gelsin diye çıktılar. Ben arkalarından çıktım, gittim. Ta onların yanına! Ayaklarım şişti, dilim dışarı çıktı, ama onları buldum. ‘ Bayrağımız Salihli’ye büyük bir ordu ile girdi, artık çıkmaz!’ dediler. Beni oğlum askerlerden aldığı bi eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı bir daha boynuma sarıldı. Ne yangın, ne zarar ve ziyan, ne de işkencenin onca manası vardı. Hayatta bir tek mühim şey vardı: Öldüğü zaman cesedini düşman bandırası altında kalmaması! Basit ve sade.

—Ah yavrum, dedi, artık Allah emanetini istediği dakika alsın, toprağım bizim bayrağın altında olacak!

Halide Edip ADIVAR

1- Yukarıdaki metinde yer alan “Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu. ” cümlesinde kâbus kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Memleketin işgal altında bulunduğu zamanlar.
- B- Düşmanların kaçması.
- C- Görülen korkunç rüyalar.
- D- Yangın çıkması.

2- “Salihli’de nasılsa yangın haberleri ortasında mahsur kalan beş on evden birindeydim.” cümlesiyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi en doğrudur?

- A- Salihli’de az insanın yaşadığı.
- B- Salihli’de az sayıda evin olduğu.
- C- Salihli’de yakılıp yıkılmamış çok az sayıda ev kaldığı.
- D- Salihli’deki bütün evlerin yakıldığı.

3- Metne göre halkın uyumamasının sebebi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

- A- Evleri yandığı için.
- B- Düşmandan korktukları için.
- C- Sokaklarda gürültü olduğu için.
- D- Düşmandan kurtulduklarına çok sevindikleri için.

Yazılışları ve okunuşları aynı fakat anlamları farklı olan kelimelere eşsesli kelimeler denir.

4- “Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri de Hatice Ninenin yüzüdür. ” cümlesinde yukarıdaki tanıma uyan eşsesli kelimeler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A- zafer-yol

B- zafer-yüz

C- yol-yüz

D- unutmak- yüz

5- Yazarın, Hatice Nineyi unutamayacak olmasının sebebi nedir?

A- Hatice Ninenin zaferin kazanılmasında çok önemli payının olması.

B- Hatice Nineden ve anlattıklarından çok etkilenmesi.

C- Hatice Ninenin çok güzel bir yüze sahip olması.

D- Hatice Ninenin çok öfkeli olması.

6- Metinden alınan “Ortalık ağarıyor. ” cümlesinde geçen “ağarıyor” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- Temizleniyor.

B- Aydınlanıyor.

C- Beyazlaşıyor.

D- Acıyor.

7- “Hâlâ geçen günleri konuşuyorduk. ” cümlesindeki “geçen günler ” ifadesiyle kastedilen nedir?

A- Eski mutlu günler.

B- Sıkıntılı işgal günleri.

C- Yangının çıktığı gün.

D- Türk ordusunun Salihli’ye girdiği gün.

8- Parçada geçen “ev sahibesi ” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

- A- Ev sahibinin yaşlı olduğunu.
- B- Bahsedilen kişinin bayan olduğunu.
- C- Ev sahibinin sevinçli olduğunu.
- D- Eve sahip çıkan kişi olduğunu.

9- “Ben kaç defa muhacir oldum? ” cümlesindeki “muhacir olmak” sözüyle anlatılmak istenen nedir?

- A- Yaşadığı yerden başka bir yere göç etmek.
- B- Evi yanmak.
- C- Kaçak yaşamak.
- D- Zafer kazanmak.

10- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesine göre Hatice Ninenin yüzünün buruşuk olmasının sebebi nedir?

- | | |
|---------------------------------------|----------------|
| A- Hoşlanmadığı bir durum olduğundan. | B- Sevinçten |
| C- Üzüntüden | D- Yaşlılıktan |

11- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesinde “aziz ” kelimesi yerine aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilirse anlam bakımından bir daralma ya da bozulma olmaz?

- | | |
|-------------|-------------|
| A- kutsal | B- kıymetli |
| C- belirsiz | D- hayali |

12- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesindeki “kurumuş” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- Islaklığı gitmiş.
- B- Yeşilliğini kaybetmiş.
- C- Bir deri bir kemik kalmış.
- D- Taş kesilmiş.

13- Hatice Nine ve yazarın karşılaşmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A- Salihli’de karşılaşıyorlar.
- B- Yanmış evler arasındaki sağlam evlerden birinde karşılaşıyorlar.
- C- Salihli’den düşman kovulduktan sonra karşılaşıyorlar.
- D- Yangında karşılaşıyorlar.

14- “Nihayet bizimkiler geldiler ” cümlesindeki “bizimkiler ” ifadesiyle kastedilen kimlerdir?

- A- Hatice Ninenin akrabaları.
- B- Hatice Ninenin komşuları.
- C- Türk askeri
- D- Yunan askeri.

–Bayrağımızı çok mu seviyorsun nine?

—Sevmek ne demek oğul...

15- Diyalogda üç nokta ile gösterilen bölüm hangi seçenekteki gibi devam ederse parçanın anlamına ters düşmez?

A- Hiç sevmem.

B- Biraz severim.

C- Onun için canımı veririm.

D- Umurumda bile olmaz.

16- “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir orduyla girdi, artık çıkmaz! dediler. ” cümlesinde bayrağın artık çıkmayacak olmasıyla anlatılmak istenen nedir?

A- Salihli’de bayrağın çok sevildiği.

B- Salihli’ye giren bayrakların bir daha çıkmadığı.

C- Büyük orduyla giren bayrakların bir daha çıkmayacağı.

D- Salihli’nin bir daha düşman eline geçmeyeceği.

17- Hatice Ninenin Allah’ın emaneti olarak gördüğü şey nedir?

A- oğlu

B- vatani

C- camı

D- bayrağı

18- “Nihayet bizimkiler geldiler. Hep deli gibi fırladık. ”

Yukarıdaki cümledeki altı çizili ifadenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı bozulmaz?

A- korkuyla

B- kaygıyla

C- sevinç ve heyecanla

D- şüpheyle

23- “Bunlardan evvelsi gün ümidi kesince oğlumu aldım size, bizim bayrağa kaçtım. ” cümlesinde geçen “bayrağa kaçmak ” ifadesiyle anlatılmak istenen hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?

A- Sürgüne gönderilmek.

B- Vatana dönmek.

C- Vatandan kaçmak.

D- Vatani özlemek.

24- “Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. ” cümlesinden çıkarılacak en doğru yargı hangisidir?

A- Hiç kimsesinin kalmaması.

B- Hiç ağacının kalmaması.

C- Başka çocuğunun kalmaması.

D- Akrabasının kalmaması.

25- “Bunlardan evvelsi gün ümidi kesince oğlumu aldım size, bizim bayrağa kaçtım. ” cümlesinde geçen altı çizili kelimelerden hangisi soyut anlamlıdır?

A- gün

B- ümit

C- bayrak

D- oğul

26- “İhtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı. ” cümlesinde geçen altı çizili kelimelerden hangisi somut anlamlıdır?

A-göz

B- ruh

C- huzur

D- olgunluk

27- Metindeki tüm olaylar okuyucuya kim tarafından anlatılmaktadır?

A- Hatice Nine tarafından

B- Ev sahibesi tarafından

C- Yazar tarafından

D- Okuyucu tarafından

28- “Ayaklarım şişti, dilim dışarı çıktı, ama onları buldum.”cümlesindeki altı çizili ifade anlam özelliği bakımından aşağıdakilerden hangisidir?

A- terim anlam

B- gerçek anlam

C- mecaz anlam

D- deyim anlam

29.- Metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemektedir?

A- Hatice Nine'nin muhacirliğinden

B- Salihli'deki evlerin düşman tarafından yakıldığından

C- Hatice Ninenin yurdundan göç ettiği için burada mutsuz olduğundan

D- Hatice Ninenin son arzusundan

30- Metne göre Hatice Ninenin hayattaki en büyük arzusu nedir?

A- Mezarının Türk bayrağının dalgalandığı bir yerde olması

B- Türk askerlerinin gelerek kendisini kurtarmaları

C- Düşmanın yaktığı evinin tamir edilmesi

D- Bir daha göç etmek zorunda kalmaması

EK -8**AYVA SARI, NAR KIRMIZI**

“Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle” gelir eylül.

Ayva sarı, nar kırmızı ve mor lekeli üzümler saltanatı... Cihetsiz çocuk sesleri. Çocuklar, eylül güneşi gibi doldurur caddeleri, okul bahçelerini. Ne çok çocuğu vardır eylülün!

Benim için eylül, yeni açılmış bir kurşunkalem kokusudur... (Artık çocuklar çakıyla kurşunkalem açmıyorlar, ne kötü!) O kokuda bütün okul macerası tüter. Bedene yabancı önlükler, üniformalar, iğreti yakalıklar, kravatlar... Koridorlarda şaşkın dolaşmalar, sınıflarda donuk, ürkek bakışlar, korkular... Karşılaşmalar, ayrılıkların farkına varmalar...

Okul, bir kurşunkalem kokusu gibi tanımsız gelir ilkin, sonra alışılır. Yüreği tarifsiz bir heyecanla çarpan, çocuklardan çok annelerdir. Sınıfların dışında yürekleri kıpırdayan, anlamsız dolaşıp duran onlardır. Eylül, anneyle çocuğun birbirini en çok sevdiği, çocuğun yalnız anneye tutunduğu aydır. İlk kalem tutuşlar, kalemin kâğıtla ilk buluşması; karatahtayı dolduran harfler, heceler ve cümleler, heyecanı ve korkuyu yumuşatır yavaş yavaş. Ve kurşunkalemler açıldıkça sınıflar benimsenir, arkadaşlıklar derinleşir... Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

Bir de uzak şehirlerde, yatılı okulların loş pansiyon odalarında, yüzlerine ranza demirlerinin soğukluğu geçmiş çocuklar demektir eylül. Yanaklarında, son anne öpücüğünün sıcaklığı; valizlerinde, çamaşırlarında memleket havasının gün geçtikçe eksilen kokusu vardır... Okul kapısından çıkıp giden, belki de hiç gelmeyen anne-babaya, kardeşlere özlem... Eylül, büyük, sapsarı bir özlem olur.

Uzaktan baktıkça fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz. Hüznünüze, ekmek ayvalarının tüylü, serin sarısı, sonbahara çıtır çıtır gülen nar kırmızısı karışır ve ıslak bahçelerde çürümüş üzüm kokusu... Dağlar, dağlardan hızlı hızlı geçen bulutlar... Orada, sonu gelmeyen dağların ardında, anne durur, kardeşler bekler. Ve avlularda sonbahar çiçekleri pervasız açmıştır. İğdeler salıvermiştir kokularını. Nar ağacı güne karşı ışılatmaktadır narlarını. Evlerden çılgınca bir eylül kokusu yükselmektedir...

Sevgilim eylül!

Sarı saçlarında sessiz volkanlar köpürüyor şimdi. Benimse büyük özlemler kopuyor yüreğimde. Uzaklardan bakan kara gözlü bir çocuk oluyorum. Okul bahçelerinden yükselen cıvıltılar dolduruyor kulaklarımı. Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor. Ayrılıklara alışıyorum, derken... Sarı saçlarına alışıyorum. Üstümde iğreti durmuyor giysilerim.

Yine burnumda yeni açılmış bir kalemin kokusu. Yeni tutulmuş defterlerin soğukluğu ellerimde. Küçük, sebepsiz, hemen kuruluveren dostluklar... Ve senin geçip gidişin.

Eylül, sevgilim... Hani ne vapur dumanları, ne martılar, ne cıvıltılı İstanbul günleri getirdin? Ne ayva kokusu, ne kıpkırmızı nar çıtırtısı, ne de mor benekli üzümler? Hatta okul kapılarının kalabalığı, heyecanı?

Sevgilim, senin bu yılki adın, upuzun bir yalnızlık ve tarifsiz özlemlerdir. Senden kalan, yeni açılmış bir kurşunkalemin uzak ve belirsiz ve burnumu sızlatan o tanıdık kokusu yalnız. O koku, sınırsız anılar denizi...

Yeter mi, ne dersin?

Ali ÇOLAK

1- Yukarıdaki metinde yer alan “Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle gelir eylül.” cümlesinde **ürkek** kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- cesur B- çekingen
C- mutlu D- sevinçli

2- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninden alınan aşağıdaki cümlelerin hangisinde benzetme vardır?

- A- Çocuklar, eylül güneşi gibi doldurur caddeleri.
B- Cihetsiz çocuk sesleri.
C- Eylül çocuğun anneye en çok tutunduğu aydır.
D- Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

3- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metnine göre aşağıdakilerden hangisi eylül ayı için söylenemez?

- A- Çocukların okula başladığı aydır.
B- Yeni açılmış bir kurşunkalem kokusudur.
C- Ağaçların çiçek açtığı bir aydır.
D- Tabiatta bazı değişikliklerin olduğu bir aydır.

4- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metnine göre “Fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz.” cümlesinde “fakir” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- şiddetli B- yakıcı
C- kavurucu D- etkisiz

14- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninin ana düşüncesi aşağıdaki cümlelerin hangisidir?

A- Eylül ayında insanların mutlu olduğu.

B- Eylülde okulların açılması.

C- Yazarın çocukluğundaki eylül ayına karşı duyduğu özlem.

D- Çocukların okullara hemen alışamamaları.

15- Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yazarın çocukluğundaki eylül ayına ait bir özellik değildir?

A- vapur dumanları

B- martıların cıvıltıları

C- ürkek bakışlı öğrenciler

D- okul kapılarının tenhalığı

16- Aşağıdakilerden hangisi yazarın metinde vurguladığı duygulardan biri değildir?

A- özlem

B- korku

C- yalnızlık

D- heyecan

17- “Avlularda sonbahar çiçekleri pervasız açmıştır.” cümlesindeki altı çizili kelime metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

A- korkusuz

B- aceleci

C- neşeli

D- üşengeç

18- “Ne ayva kokusu, ne kıpkırmızı nar çitirtisi, ne de mor benekli üzümler?” cümlesinde hangi duyumuza hitap edilmemiştir?

A- görme

B- koklama

C- işitme

D- tat alma

19.- “Üstümde..... durmuyor giysilerim.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle olumlu bir anlam kazanır?

A- güzel

B- iğreti

C- gösterişli

D- alımlı

20- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecazlı bir anlatım vardır?

A- Arkadaşlıklar derinleşir.

B- Ayrılıkların farkına varmalar başlar.

C- Cihetsiz çocuk sesleri gelir.

D- Anlamsız dolaşıp duranlar.

21- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninden alınan aşağıdaki ifadelerden hangisi “yalnızlık” duygusunu anlatmaktadır?

A- Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor.

B- Artık çocuklar çakıyla kurşun kalem açmıyor, ne kötü!

C- Eylül, büyük, sapsarı bir özlem olur.

D- “Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle” gelir eylül.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecazlı bir anlatım yoktur?

A- sapsarı bir özlem

B- serin sarı

C- fakir bir güneş

D) nar kırmızısı

23- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde insana ait bir özellik insan dışındaki bir varlığa yüklenilmiştir?

A- Sonbahara çıtır çıtır gülen nar kırmızısı.

B- Hani vapurdumanları?

C- Ayrılıklara alışıyorum, derken.

D- Büyük özlemler kopuyor yüreğimde.

24- Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi gerçek anlamda kullanılmıştır?

A- Sınıflarda **donuk** bakışlar.

B- Heyecanı ve korkuyu **yumuşatır**.

C- Senin bu yılki adın **upuzun** bir yalnızlıktır.

D- Senin geçip **gidisin**.

25- *Doğada var olan canlı ve cansız varlıklardan algıladığımız sesleri taklit etmek suretiyle oluşturulan sözcüklere yansıma sözcük denir.*

Yukarıdaki tanıma göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yansıma sözcük kullanılmıştır?

A- Senden kalan yeni açılmış bir kurşunkalem.

B- Bahçelerde kurumuş üzüm kokusu.

C- Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor.

D- Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

26- “Uzaktan baktıkça fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz.” cümlesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Sonbaharın gelmesiyle havaların ısınması.
- B- Sonbaharın gelmesiyle insanların üzülməsi.
- C- Sonbaharın gelmesiyle yaprakların sararması.
- D- Sonbaharın gelmesiyle havaların soğuyup yağmurların başlaması.

27- “Bir de uzak şehirlerde, yatılı okulların loş pansiyon odalarında, yüzlerine ranza demirlerinin soğukluğu geçmiş çocuklar demektir eylül.” cümlesiyle aşağıdaki cümlelerden hangisi anlamca çelişir?

- A- Yatılı okullar uzak şehirlerde dir.
- B- Çocuklar yatılı okullarda çok mutludurlar.
- C- Çocuklara ranza demirlerinin soğukluğu geçmektedir.
- D- Yatılı okullarda loş pansiyon odaları vardır.

28- “Benimse büyük **özlemler kopuyor yüreğimde.**” cümlesinde yer alan altı çizili ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A- Çok mutlu olması.
- B- Ayrılık acısı çekmesi.
- C- Bir şeyi çok özlemek.
- D- Yüreğinin sevinçle dolması.

29- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metnine göre aşağıdakilerden hangisi eylül ayında gerçekleşmez?

- A- Ayvaların sararması, narların kızarması, üzümle rin morarması
- B- İğdelerin kokularını salıvermesi.
- C- Okul bahçelerinin tenhalaşması

D- Dağlardan hızlı hızlı bulutların geçmesi

30- Metinden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?

A- Okul hayatının başlaması çocukluğumuzun en heyecanlı olaylarından biridir.

B- Ayva, nar, üzüm gibi mevsim meyveleri çocukluk hatıralarımızı yansıtan simgelerdir.

C- Yazar, eylül ayından nefret etmektedir.

D- Yatılı okuldaki çocuklar için eylül ayı özlem demektir.

EK -9**BU SABAH HAVA BERRAK**

Bu sabah hava berrak;

Bu sabah her şey billûrdan gibi.

Gök masmavi bu sabah,

Güzel şeyler düşünelim diye.

Yemyeşil oluvermiş ağaçlar,

Bulutlara hayretinden.

Işıldıyor kanat seslerinde kuşların

İlk uçtukları günün altın sevinci.

Karlı dağlardır sefere çıkmış,

Vadideki suyun şırıltısında.

Ben gülüm, ben karanfil, ben de yasemin diyor,

Renk renk kokularla çiçekler,

Sahiplerinden memnun evlerin bahçelerinde.

Boy boy insan gölgeleri kımıldar,

Güneşi içmiş kaldırımlarda.

Belli adım atışlarından,

İçlerinden geçen şey.

Bütün erkekler delikanlı,

Bütün kadınlar genç kız,

Fakirinde refah,

Hastasında sağlık.

Sorulsa çocuk bahçesi derim,

Karşı bayırdaki mezarlık.

Bu sabah hava berrak,

Bu sabah her şey billûrdan gibi.

Caht Sıtkı TARANCI

1-Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A- yaşama sevinci
- B- geçmişe duyulan özlem
- C- geleceğe umutla bakmak
- D- çocukluğa dönüş

2- “Bu sabah her şey billûrdan gibi. ” dizesinde geçen “billur ” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- tertemiz
- B- kirli
- C- paslı
- D- renkli

3- “İşıldıyor kanat seslerinde kuşların

İlk uçtukları günün altın sevinci. ” dizelerinde geçen “ışıldayan ” kelimesinin şiire kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A- kuş
- B- gün
- C- altın
- D- günün altın sevinci

4- “Bu sabah hava berrak; ” dizesinde geçen “berrak ” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

- A- açık
- B- kapalı
- C- sıcak
- D- soğuk

5- Şiirde geçen altın sevinç ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?

- A- sarı sevinç
- B- kıymetli sevinç
- C- pahalı sevinç
- D- ortak sevinç

6- Şiirde geçen “ İçlerinden geçen şey. ” dizesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi değildir?

- A- akıllarına gelen
- B- akıllarında olan
- C- akıllarından geçen
- D- akıllarından attıkları

7- Şairin şiirde dış dünyayı olduğu gibi görmemekte, hayattaki tüm olumsuzlukları ortadan kaldırmaktadır. Şiirde geçen “hastalar sağlıklı, fakirler refah içinde, bütün erkekler delikanlı, bütün kadınlar genç kız, mezarlıklar çocuk bahçesi” gibi ifadeler bu durumu yansıtmaktadır.

Yukarıdaki açıklamadan hareketle şairi bu duruma iten sebeplerden biri aşağıdakilerden hangisi değildir?

- A- Şair okuyucularını kandırmak istemektedir.
- B- Şair hayalini kurduğu dünyayı şiire yansıtmıştır.
- C- Şairin duyguları şairin dış dünyaya bakışını derinden etkilemiştir.
- D- Çevresindeki güzellikler şairi etkilemiştir.

8- Şairi güzel şeyler düşünmeye yönelten sebep aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Sevdikleriyle beraber olması.
- B- Kızlara çıkması.
- C- Her şeyin billur gibi oluşu ve havanın masmavi olması.
- D- Kuşların rengarenk çiçekler arasında uçuşması.

14. Aşağıdaki dizelerin hangisinde benzetme ilgisi kurulmuştur?

A- Bu sabah her şey billûrdan gibi.

B- Yemyeşil oluvermiş ağaçlar,

C- Güzel şeyler düşünelim diye.

D- Karşı bayırdaki mezarlık.

15. Şair, şiiri yazarken hangi duygu içerisinde olabilir?

A- mutlu

B- üzgün

C- acılı

D- kararsız

EK -10**KELEBEKLERİN RENKLİ DÜNYASI**

Yaklaşık 170 türü olan birbirinden çarpıcı renk ve desenlere sahip kelebekler yeryüzünde bulunan eşsiz güzelliklerden biridir. Kelebeklerin göz alıcı renk ve desenleri, yalnız kanatlarını değil tüm gövdelerini örten dokunulduğunda dağılan küçük tozumsu pullardan oluşur.

Kelebeğin oluşumu süresince geçirdiği aşamalar çok ilginçtir. Kelebeğin yaşamı döllenmiş bir yumurtayla başlar. Yumurtanın gelişimi tamamlanınca içinden tırtıl denen bir larva yani kurtçuk çıkar. Bu tırtılın besini genellikle bitkilerin yapraklarıdır. Tırtıl beslendikçe büyür ve sertleşmiş derisini atarak gelişimini sürdürür. Yeterli olgunluğa erişen tırtıl, son kez deri değiştirdiği yerde ya baş aşağı asılarak ya da salgıladığı ipekle kendini askıya alarak pupa evresine girer. Pupa döneminde tırtılda önemli değişiklikler meydana gelir. Önce küt bacakları oluşur. Emici ağız parçaları, çiğnemeye uygun çenelerin yerini alır. Pupa derisini yırtarak dışarı çıkan kelebeğin bütün gövdesi yumuşak, kanatları iki yandan sarkan küçük torbalar halindedir. Bir bitki sapına tırmanan ve burada birkaç saat kalan kelebeğin kanatları büyür, genişler ve incelir. Kanatları yeterince incelip sertleşen kelebek artık uçmaya hazır demektir. Böylece döllenmiş bir yumurtadan harikulade bir kelebeğe giden oluşum süreci tamamlanmış olur.

...

Kelebek kanatlarındaki renk oluşumu son derece ilgi çekicidir. Kelebeğin kanatlarının üzerindeki pullar vasıtasıyla ışık yansır ve ortaya ‘gerçekte olmayan’ ama mükemmel bir simetri ve güzellik sergileyen renkler çıkar. Neden gerçekte olmayan dediğimizi merak ettiniz değil mi?

Kelebek kanatları aslında saydam bir çift zardan oluşur. Bunlar, yoğunlukları farklı pullarla kaplı olduğu için zar kanatların saydamlığı belli olmaz. Kelebek kanatlarına rengini veren işte bu pullardır. Dokunulduğu anda yerlerinden kopacak kadar hassas olan bu pulların, kelebeğin kanadına sapanan sivri uçları vardır. Bu sayede pullar dökülmeden durabilir. Kanadın üstüne bir damın kiremitleri gibi dizilmiş olan her pulcuk, sabun köpüğündeki gibi üstüne düşen ışığı gökkuşağı renklerine kıran yapısı ile kazanır.

Sema GÜL

1-Yeryüzündeki kelebekleri birbirinden ayıran ve türlerini belirleyen en önemli özellik hangisidir?

- A- büyüklükleri B- eşsiz güzellikleri
C- renk ve desenleri D- yaşadıkları bölgeler

2- Kelebeklerin göz alıcı renk ve desenlerini ne oluşturur?

- A- derisi B- tüyleri
C- küçük tozumsu pulları D- kanatları

3- Kelebeğin oluşum sürecindeki ilk aşama aşağıdakilerden hangisidir?

- A- Kelebek doğumla ürer.
B- Döllenmiş bir yumurtayla başlar.
C- Larvada başlayan kurtçukla başlar.
D- Pupa dönemiyle başlar.

4- Tırtılın besin kaynağı nedir?

- A- et B- bitkilerin yaprakları
C- ağaç kabukları D- böcekler

5- Yeterli olgunluğa erişen tırtıl son kez deri değiştirdiği yerde baş aşağı asılarak ya da salgıladığı ipekle askıya alma evresine ne ad verilir?

- A- pupa B- larva
C- tırtıl D- kelebek

6- Kelebeklerin uçması için hangi süreci tamamlamış olması gerekir?

A- Kanatlarının büyümesi.

B- Kanatlarının genişlemesi.

C- Gözlerinin açılması.

D- Kanatlarının yeterince inceliip sertleşmesi.

7- Kelebeğin son derece ilgi çekici bulunan özelliği nedir?

A- türeyiş biçimi

B- pupa dönemi

C- kanatlarındaki renk oluşumu

D- kanatları

8- Kelebeğin kanatları üzerindeki gerçekte olmayan renkler nasıl ortaya çıkar?

A- Pullar vasıtasıyla ışığın yansması.

B- Kantlardaki damarların kan dolaşımıyla.

C- Derilerinin renk değiştirmesiyle.

D- Değişik renklerde tüylerin çıkmasıyla.

9- Kelebek kanatlarını aslında oluşturan şey nedir?

A- pullar

B- kemik

C- saydam bir çift zar

D- deri ve kemik

10- Pupa döneminde tırtılda meydana gelen ilk değişiklik hangisidir?

A- Küt bacakların oluşması.

B- Çiğnemeye uygun çenelerin oluşması.

C- Kanatların oluşması.

D-Gövdesinin oluşması.

11- Kelebeğin kanadından pulların dökülmesini ne engellemektedir?

A- Pulların yapışkanımsı özelliği.

B- Pulların sivri uçları.

C- Pulların derinin bir parçası olması.

D- Pulların çok dayanıklı olması.

12-“Kelebeklerin Renkli Dünyası” adlı parçada hangisinden söz edilmemiştir?

A- Kelebeklerin renk ve desenlerinin oluşumu.

B- Kelebeklerin oluşum süreci.

C- Kelebeklerin kanat yapısı.

D- En çok hangi mevsimde görüldükleri.

13- Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir?

A- Kelebekler hakkında bilgi vermek.

B- Kelebekleri sevdirmek.

C- Renkler hakkında bilgi vermek.

D- Kelebeklerin yaşam alanlarını genişletmek.

14- “Ortaya gerçekte olmayan ama mükemmel bir simetri ve güzellik sergileyen renkler çıkar. ” İfadesinde “simetri” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

A- yan yana

B- üst üste

C- ölçülü

D- dairesel

15- Parçanın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?

A- Yazar kelebekler hakkında geniş bir bilgiye sahiptir.

B- Yazar iyi bir edebiyatçıdır.

C- Yazar kelebek yetiştirmeyi sevmektedir.

D- Yazar kelebekleri korumaktadır.