

**T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Abdurrahman SERT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
YRD. DOÇ. DR. NADİR ÇELİKÖZ**

KONYA

2010

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
İçindekiler	I
Bilimsel Etik Sayfası	IV
Tez Kabul Formu	V
Önsöz	VI
Özet.....	VIII
Summary.....	IX
Tablolar Listesi	X
Şekiller Listesi	XII

BÖLÜM 1

Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi.....	8
1.2. Alt Problemler.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.	8
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM 2

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	12
2.1.Okuma.....	12
2.2.Okuma Çeşitleri	15
2.2.1.Sesli Okuma	19
2.2.2.Sessiz Okuma.....	19
2.2.3.Altını Çizerek Okuma	20
2.3.Okumanın Amaçları.....	20
2.4. Okumanın Önemi.....	21
2.5. Okuduğunu Anlama	23
2.6. Okuduğunu Anlamanın Önemi	28
2.7. Okuduğunu Anlamanın Diğer Derslerle İlişkisi	29
2.8. Okuduğunu Anlama İle Cinsiyet Arasındaki İlişki.....	31
2.9. Okuduğunu Anlama İle Anne Baba Eğitim Durumu İlişkisi.....	31

2.10. Okuduğunu Anlama İle Anne Baba Gelir Durumu İlişkisi	32
2.11. Okuduğunu Anlama İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki	33
2.12. Okuduğunu Anlama İle Okuma Türü Arasındaki İlişki	36
2.13. Okuduğunu Anlama İle Dikkat Arasındaki İlişki	36
2.14. Okuduğunu Anlama İle Kaygı Arasındaki İlişki	37
2.15. Okuduğunu Anlama İle Biliş Ötesi Bilgisi Arasındaki İlişki	39
İlgili Araştırmalar.....	42

BÖLÜM 3

Yöntem.....	49
3.1.Evren ve Örneklem	49
3.2. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi	49
3.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	50
3.2.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	50
3.2.3. Biliş Ötesi Testi	55
3.2.4. Sürekli Kaygı Envanteri.....	58
3.2.5. Bourdon Dikkat Testi.....	59
3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	60

BÖLÜM 4

Bulgular ve Yorum	61
4.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	61
4.2.1.Cinsiyetlerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	63
4.2.2 Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	66
4.2.3. Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	68
4.2.4. Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	70
4.2.5. Kitap Okuma Alışkanlığına Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	73

4.2.6. Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	75
4.2.7. Dikkat Düzeyi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	77
4.2.8. Kaygı Düzeyi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	80
4.2.9. Biliş Ötesi Bilgisi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	36

BÖLÜM 5

Sonuç ve Öneriler	82
Sonuç	82
Öneriler	83
Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKLAR	86
EKLER	98
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu	99
Ek 2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi	100
Ek 3: Bourdon Dikkat Testi	111
Ek 4:Sürekli Kaygı Ölçeği	112
Ek5:Biliş Ötesi Testi.....	113



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



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.

Abdurrahman SERT



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Abdurrahman SERT tarafından hazırlanan “İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma/...../2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.....	Başkan	İmza
.....	Üye	İmza
.....	Üye	İmza

ÖNSÖZ

Öğretme-öğrenme süreçlerinin en temel öğelerinden biri olan okuma, bireyinin yaşamında sürekli artan bir öneme sahiptir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin okumaya ve okuduğunu anlama gücüne bağımlılığı da bu öneme paralel olarak artış göstermektedir. Öğrenmelerde etkililik ve verim sağlamak için okuma etkinliğinin, bu etkinliğin faydalı olabilmesi ve daha işlevsel hale gelmesi içinde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirecek çalışmalar yapılmadan önce öğrencilerin okuduğunu anlamamalarına sebep olan olumsuz faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin süreçteki etkinliğinin mümkün olduğunca en aza indirgenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri olumlu yönde gelişecek, buna bağlı olarak; öğretme ve öğrenme sürecinde kalite artacak, bu da daha bilgili ve sahip olduğu bilgiyi layıkıyla kullanan bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumu anlatılmış, araştırmanın amacı ve önemine değinilmiştir. İkinci bölümde; kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bölümde; özellikle okuma ve okuduğunu anlama kavramları üzerinde durularak, araştırmanın alt problemleriyle ilgili gerekli kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümü, yöntem bölümüdür. Bu bölümde; araştırma yöntemi açıklanmış olup, araştırmada kullanılan ölçekler için yapılan geçerlik güvenirlik verilerine yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümü, araştırmayla ilgili bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumları içermektedir. Bu bölümde yapılan yorumlarda; araştırmanın alt problemleriyle ilgili araştırmalardan elde edilen verilerle, bu araştırmanın verileri karşılaştırma yapılarak incelenmiştir. Beşinci ve son bölüm, sonuç ve öneriler bölümünden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın her aşamasında bana verdiği destek ve güvenle beni yönlendiren, bana her zaman sabır ve anlayışla yaklaşan ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ'e sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerilerinden yararlandığım, araştırmanın birçok aşamasında benden zamanını ve emeğini esirgemeyen, Arş. Gör. Dr. Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI'ya yardımları için çok teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde büyük emeği geçen ve zor anlarımda her zaman yanımda olan aileme; araştırma sürecinin ortasında aramıza katılan ve bu süreç içerisinde, (o henüz anlamasa da) ilgi ve zamanımı ayıramadığım biricik kızım Elif Beyza'ya; araştırma boyunca karşılaştığım zorluklarda her zaman yanımda olup beni cesaretlendiren, en az benim kadar uykusuz geceler geçiren, araştırmanın her aşamasında emeği olan, sevgili eşim Sabiha SERT'e; sabır ve desteği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

Konya
Mayıs, 2010

Abdurrahman SERT



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Abdurrahman SERT	Numarası: 074216021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	
Tezin Adı	İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi		

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek ve bazı değişkenlerin, öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada; ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri belirlenerek, öğrencilerin; cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailelerinin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlıkları, okuma türleri (sesli, sessiz ve altını çizerek okuma), dikkat ve kaygı düzeyleri ile biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırma; Konya ili, Akşehir ilçesi ile Osmaniye ili, Kadirli ilçesinde bulunan, devlete bağlı ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 330 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğrencilere ait bazı kişisel değişkenlerin belirlenmesi amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve geçerlik güvenirliği yapılan “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, dikkat düzeylerinin belirlenmesi için “Burdon Dikkat Testi”, kaygı düzeylerinin belirlenmesinde “Sürekli Kaygı Ölçeği” öğrencilerin biliş ötesi durumlarını ölçmek amacıyla “Biliş Ötesi Testi” kullanılmıştır. Veriler ile ilgili gerekli istatistiksel hesaplamalar yapmak için SPSS

11 (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Programla yapılan gerekli hesaplamalar sonucunda oluşan değerlere göre ortaya çıkan sonuçlar Őoyledir: İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi ğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ile cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu, kitap okuma alışkanlığı, kitap okuma türleri betimsel değişkenleri ile dikkat düzeyleri, kaygı düzeyleri ve biliş ötesi bilgisi değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, görülmüştür.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Abdurrahman SERT	Numarası: 074216021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programı ve Öğretimi	
	Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ	
Tezin İngilizce Adı		Investigation Of Sixth Grade Elementary Students Reading Comprehension Skills The Evaluation Of Some Variables	

SUMMARY

The purpose of this study is to determine the level of understanding the reading of the primary 6th class of Turkish lesson students and to review impact of some variables over the level of the students' reading comprehension. According to this study ,the levels for sixth grade Turkish lesson students' reading comprehension has determined and students' genders, parents' education level, montly income status, reading habits, reading types (voiced, silent and underlining reading), attention and anxiety levels together with metacognitive knowledge variables' effect over the levels of reading comprehension has been investigated.

The research studied by using the relational scanning model ,one of the common scanning model, has been done over 330 students chosen by random sampling method students in the sixth grade of primary schools related to state in Akşehir county of Konya with Kadirli county of Osmaniye)

In this study, “Personal Information Form” has been used for collecting the data and to identify the students' some personal variables ; “Reading Comprehension Achievement Test” has been used to determine the reading comprehension level ; “Burdon Attention Test” has been used to determine the attention levels ; “Trait Anxiety Scale” has been used to determine the anxiety levels ; “Beyond Cognition Test” has been used to measure students' metacognitive status.

SPSS 11 (The Statistical Packet for The Social Sciences) package program has been used to make the necessary statistical calculations about the datas. The result of the necessary calculations done by this programming is that there is a positive relationship between the levels for sixth grade Turkish lesson students' reading comprehension and students' genders, parents' education level, montly income status, reading habits , reading types , attention and anxiety levels together with metacognitive knowledge variables' effect over the levels of reading comprehension.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1 Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin Kazanımları ve Kazanımların Oranları	7
Tablo 3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğrenci Sayıları	49
Tablo 3.2. Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları	51
Tablo 3.3. Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Güvenirlik Sonuçları	54
Tablo 3.4. Alt ve Üst grupların Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız t Testi sonuçları	55
Tablo 3.5. Biliş Ötesi Testine Ait Faktör Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 4.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Puan Ortalamaları	62
Tablo 4.2.1 İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları...64	
Tablo 4.2.2 Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.3 Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	68

Tablo 4.2.4. Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.2.5. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları	74
Tablo 4.2.6. Kitap Okuma Türüne Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.2.7. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Dikkat Düzeyi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları...	77
Tablo 4.2.8. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları...	79
Tablo 4.2.9. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Biliş Ötesi Bilgisi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin testi Sonuçları....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

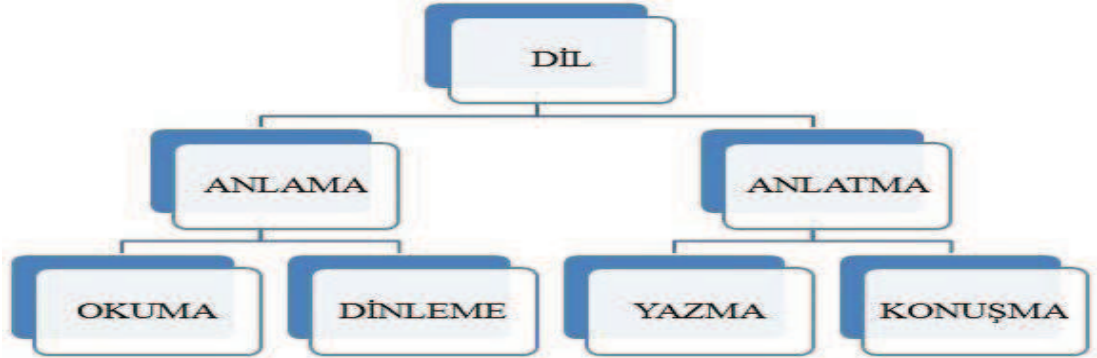
Şekil 1 Dil ve İletişim Araçları İlişkisi	1
Şekil 2 Maslow İhtiyaçlar Piramidi	2

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracıdır. Düşünme yeteneği, düşündüğünü anlatma ve başkalarıyla iletişim kurma, dilden yararlanma yeteneği ile doğru orantılıdır (Gürses,1996). Buna göre dil kavramı, sadece bireyin kendisini ifade etmesi değil, aynı zamanda karşısındakinin ifadelerini de anlamasıyla ilgilidir. Gürses (1996) e göre, Şekil 1’de; bireyin, dili hangi iletişim araçlarıyla kullandığı ve bu iletişim araçları arasındaki ilişki gösterilmektedir.

Şekil 1 Dil ve İletişim Araçları İlişkisi



Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere dil; anlama ve anlatma becerilerinden oluşur. Anlama, okuma ve dinleme becerileriyle; anlatma, yazma ve konuşma becerileriyle gerçekleştirilir. Genel anlamda dil eğitimi, bu dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerine inşa edilir.

Günlük ihtiyaçlardan estetik ihtiyaçlara uzanan zincir içerisinde, dilin önemi büyüktür. Çünkü insanın, maddî, manevî ihtiyaçlarının yanında estetik ihtiyaçları da vardır. Maslow, bu ihtiyaçları bir piramide benzetmiştir. Piramidin en alt kısımlarından üste çıktıkça, bireyin gereksinimleri de maddi ihtiyaçlardan, manevi ihtiyaçlara, oradan da

estetik ihtiyaçlara doğru değişmektedir. Şekil 2’de Maslow’un bu gereksinimler arasındaki ilişkiyi gösteren ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi verilmektedir.

Şekil 2 Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi



Şekil 2’den de anlaşılacağı gibi, insanın kendini gerçekleştirebilmesi için tüm ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılaması gerekir. Fiziyojik ihtiyaçlardan, güvenlik ihtiyacı ve ait olma ihtiyacına, sevgi ihtiyacından, insanın kendini gerçekleştirme ihtiyacına kadar olan tüm gereksinimlerinde iletişime; bu iletişim sürecinde de anlaşma vasıtası olarak dile ihtiyacı vardır. Bu çerçevede dilin dolayısıyla da okuma ve anlamının yeri tartışılmaz (Gürses,1996).

İnsanoğlunu öteki yaratıklardan ayıran en büyük özelliği, zekâsının ve düşünme yeteneğinin varlığıdır. Zekâ, duygu ve düşünce sistemi, insanın iç benliğini kuran öğelerdir. Hayal eden, düşünen ve duygulanan kimse, bunların sonuçlarını davranışlar veya söz olarak kendi benliğinin dışına aktarır. Bu aktarmada onun en büyük yardımcısı dildir (Korkmaz vd., 1995). Buna göre dil, insanın kendisini ifade edebilmesi ve sosyal bir çevrede yaşaması için kendini ifade etmedeki en büyük yardımcısı, dolayısıyla dış dünyasıyla bağlantısıdır. Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur (Ergin, 2002).

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin ğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur (İlköğretim Türkçe Programı, 2006).

Türk dilinin gelişmesi ve öğretilmesine büyük önem veren Atatürk; 1930 yılında Sadri Maksudi tarafından yazılan, Türk Dili İçin adlı kitabın i kapağına yazdığı notta, “Ulusal duygu ile dil arasındaki bağ çok güçlüdür, dilin ulusal ve zengin olması, ulusal duygunun gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil, bilinçle işlensin” diyerek dil eğitimine ne derece önem verilmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir (Maksudi,1930).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında bilim ve teknoloji hızla gelişmiş ve buna paralel olarak, eğitime olan istem aşırı bir artış göstermiştir. Artan bu istemden dolayı hemen tüm dünyada ülkelerinin eğitim sorunları çığ gibi büyümüş, eğitim krizleri ülkeleri tehdit eder boyutlara ulaşmıştır (Hızal, 1989). Bu hızlı gelişmeye paralel olarak, eğitim; toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmeler için gerekli olan en önemli n şartlardan biri olmuştur.

Yılmaz (2002)’ a göre yeni bilgilerin edinilmesi, üretilmesi, üzerine başka bilgilerin ilavesi, edinilen bilgilerin hayata geçirilerek başka alanlarda kullanılması, düşüncenin geliştirilmesi eğitim sayesinde gerekleēebilir. Çağdaş eğitim sistemlerinin en önemli amacı; düşünen, düşündüğünü ifade edebilen, kendi kendine öğrenebilen, öğrendiğini uygulayabilen ve transfer edebilen bireyler yetiştirmektir. Buna göre nal (2006); ezbere dayalı dayatılmış bilgiler yerine, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğrenmelere olanak veren, öğrendiklerini yorumlayabilen ve düşüncelerinde tarafsız olan bireyler yetiştirmenin amaçlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu istenilen niteliklere sahip bireylerin yetiştirildiği yerler ise okullardır. Okullarda birçok farklı disiplin alanı aracılığıyla ve bu disiplin alanlarından oluşan eğitim programı doğrultusunda öğretim yapılmaktadır. Özçelik (1987)'e göre her disiplin içerik ve yöntemi ile bireye hem toplumun istemlerini karşılamada, hem de kendi isteklerini karşılamada yardımcı olur. Başka bir deyişle bu disiplinler sayesinde öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikler kazandırılmaya çalışılır. Bu özellikler, programın uygulanacağı düşünülen öğrencilerin o zamana geldiklerinde kazanmaya hazır olacakları düşünülen özelliklerdir.

Türk Millî Eğitiminin genel amacında, Türk milletinin bütün fertlerini; beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirerek; ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır” denilerek eğitimin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özelliğine özellikle dikkat çekilmiştir (MEB,2007:35).

Eğitimi, bireyin bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirmesi olarak düşünen Erginer (1998), bunun için bireyin her şeyden önce anadil becerilerini çok iyi geliştirmiş olması gerektiğini ifade etmektedir.

Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan ana dil eğitimi, en eski dönemlerden beri vardır ve bu misyonunu sürdürmektedir. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, bireylerin büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır. Ana dilini etkili ve düzgün kullanma da, iyi bir ana dil eğitimi almakla mümkündür (Yıldız, 2003). Ana dil dersi, öğrenim yaşamındaki en önemli derslerden biridir. Hatta anadil dersi tüm derslerin anasıdır denilmektedir (Öz, 2003).

Dil becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilmesi bir toplumun kalkınmışlığının en önemli göstergelerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Bilgiyi doğrudan doğruya kendisi elde etmeyen bir insanın, yönlendirilmesi ne kadar kolaysa, bilgiye doğrudan ulaşabilen insanın başka insanlar tarafından yönlendirilmesi de o kadar zordur (Yalçın, 2002).

Marshall (1994), düşünme yeteneğinin dilden yararlanabilme yeteneğiyle sınırlı olduğu üzerinde durmuştur. Düşünme ve düşünceleri başkalarına anlatabilme ve başkalarının düşüncelerini anlama gücü de dilden yararlanma yetisiyle sınırlıdır. Bu düşünceden hareketle, ana dil öğretiminin düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak, her ulusun kendi dilini, o ulusun bireylerine öğretebilmesiyle yakından ilişkilidir. Anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetkileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle anadilini iyi kullanabilme yetisi öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımıdır (Erginer,1998).

Göğüş'e (1983) göre anadili 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.

Anadil öğretimi, özellikle ilköğretimde tüm derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki derslerini de büyük ölçüde başaracaktır. Bu nedenle Türkiye'de öğrencilere anadilin temel becerilerini kazandırma sorumluluğu verilen Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004).

Ulusal kültürün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, milli eğitimin temel görevleri arasındadır. Okulda da bu görevin yerine getirilmesinde en büyük sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir (Demirel, 2003).

Türkçe dersi anlama, yorumlama, iletişim kurma ve dili etkili kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek ve dil bilgisi kurallarını kavratmak Türkçe dersinin genel amaçlarındandır (MEB, 2007).

Okuma becerisi bir kere de kazanılan değil, devamlı gelişme gösteren bir beceridir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları da öncelikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir.

İlköğretimden sonraki kademe oluşturulan ortaöğretimin, tarihi süreçte oluşan edebi dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefleyen anlayışı ile okuma, dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerini kazandırmayı hedefleyen ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi, içeriği ve kazanımları yönünden bir geçiş özelliği taşımaktadır (MEB, 2007).

Türkçe Öğretim Programında okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmış ve zengin bir kazanım listesi verilmiştir (Özbay, 2006).

Türkçe (1-5) Öğretim Programında okuma becerisindeki kazanımlar şu beş başlık altında ele alınmıştır:

1. Okuma Kurallarını Uygulama
2. Okuduğunu Anlama
3. Anlam Kurma

4. Söz Varlığını Geliştirme

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma

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

Türkçe dersi kazanımları; dersin genel amaçlarına ve bu amaçlar çerçevesinde belirlenmiş temel becerilerine ulaşmalarını sağlamak için bu derste öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Tablo 1’de Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıf Türkçe dersinin kazanımları ve kazanımlar için ayrılan oranlar verilmektedir (MEB, 2007).

Tablo 1.1 Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin Kazanımları ve Kazanımların Oranları

SINIFLAR	TEMEL DİL BECERİLERİ (Kazanım Alanları)	ORAN(%)	DİL BİLGİSİ
			ORAN(%)
6-7-8	Dinleme/İzleme	10	15
	Konuşma	20	
	Okuma	30	
	Yazma	20	

Tablo 1.1’de yer alan Türkçe dersinin kazanımları ve kazanım oranları incelendiğinde, Türk Eğitim Sistemi’nin en temel derslerinden biri olan Türkçe dersinin yine en temel ve en ağırlıklı becerileri arasında okuma becerisinin bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türk Eğitim Sisteminin en önemli kazanımları arasında okumayla ilgili kazanımların yer aldığı söylenebilir.

Okuma kazanımlarının etkililiği ise ancak okunan metnin anlaşılması ile sağlanabilir. Okuduğunu anlamayan bir öğrencinin okuma kazanımını da layıkıyla edindiği söylenemez. Dolayısıyla okuduğunu anlama, eğitimin vazgeçilmez bir unsurudur. Türk Eğitim Sistemi'nde yer alan öğrencilerin hayatta başarılı olabilmeleri için okuduklarını anlar olmaları önkoşul niteliği taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada; aşığıdaki soru temel problem olarak ele alınmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri nedir ve öğrencilerin bazı kişisel özellikleri okuduğunu anlama düzeylerini ne derece etkilemektedir?

Sorusu temel problem olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşığıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?

2. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine;

2.1. Cinsiyetlerine,

2.2. Annelerinin eğitim düzeylerine,

2.3. Babalarının eğitim düzeylerine,

2.4. Ailelerinin aylık gelir durumuna,

2.5. Kitap okuma alışkanlıklarına,

2.6. Kitap okuma türüne,

2.7. Dikkat düzeyi değişkenine,

2.8. Kaygı düzeyi değişkenine,

2.9. Biliş ötesi bilgisi değişkenine göre değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanların yaşamları boyunca kullandıkları en etkili öğrenme yollarından birisi okumadır. İnsanoğlunun bilgi edinmek, ülkesindeki ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek ve yaşadığı çağa ayak uydurabilmek için okuma becerisini geliştirmiş olması gerekmektedir. Bu sebeptendir ki okuma okullarda öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden birisidir.

Okuma etkinliği, birey hayatında önemli bir yere sahiptir. Gerek eğitim-öğretimin her safhasında gerekse günlük yaşantıda kişiye her daim gerekli olacaktır. Okuma etkinliği eğitim öğretim açısından düşünüldüğünde öğrencilerin sadece Türkçe derslerinde değil, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen-teknoloji dersleri gibi derslerde de başarısına yön verecek belirleyici bir faktördür. Öğrenci karşısındaki herhangi bir metni hızlı ve doğru okuyup anlayabiliyorsa, okuduğu metne yorum yapabiliyorsa, metin hakkındaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak rahatça ifade edebiliyorsa bu öğrencinin hayatın her alanında başarıyı daha rahat yakalaması kaçınılmazdır. Bu yüzden okuma ve okuma ile ilgili alanlarda (anlama, yazma, konuşma, dinleme vb.) iyi yetişen bireyler eğitilmiş bir toplum için oldukça gereklidir. Ama ne yazık ki Türkiye’de ilköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin incelendiği bazı araştırmalarda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları dünya ve Avrupa ortalamasının altında bulunmuş, çocukların okuma alışkanlığından uzaklaştıkları saptanmış ve öğrencilerin en fazla okuduğunu anlayamamaktan şikâyet ettikleri, aile ve çevrenin, öğrencilerin kitap okumalarına kayıtsız davrandığı belirlenmiştir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak, içinde bulunulan durumu tespit etmek, durumun sonuçlarını ortaya koymak ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak çözüm önerileri getirmek son derece önemlidir. Bu yönüyle bu araştırmanın öğrencilere, öğretmenlere, velilere katkı getireceği umulmakta ve yapılacak araştırmalar açısından literatüre katkı getireceği düşünülmektedir.

1.4.Sayıtlar

Araştırma şu sayıtlara dayanmaktadır.

1. Araştırmanın uygulandığı gruplar eğitim ortamları bakımından eşit koşullardadır.
2. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, tüm grupları aynı oranda etkilemiştir.
3. Öğrencilerin kişisel gelişimleri aynı seviyededir.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 1- Yöntem olarak, ilişkisel tarama yöntemi,
- 2- Yıl olarak, 2009-2010 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılı
- 3- Çalışma grubu olarak, Konya ili Akşehir ilçesi ve Osmaniye ili Kadirli ilçesinde bulunan, devlete bağlı ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Okuma: “Okuma, ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuma amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan birtakım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel, işitsel ve söze dayalı işlem becerisidir” (MEB, 2007:38).

Anlama: Bir kavramın öğelerini birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturma ya da bir simge, söz ya da anlatımın anlamını kavrama (TDK, Online BTS, 2010).

Okuduğunu Anlama: Yazılı olan şeyleri algılama, anlamlandırma ve kavrama işidir. Aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol

açmadan, kendi akışı içinde ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranmasıdır (Gelen, 2003).

Kaygı: Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa (TDK, Online BTS,2010).

Dikkat: Duygu ve düşüncenin bir konu ya da sorun üzerinde toplanması, zihnin uyanık bulunması durumu (TDK, Online BTS,2010).

Biliş Ötesi/Yürütücü Biliş: Kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olma, düşünce ve davranışlarını değerlendirme ve kendi öğrenmesini etkili bir şekilde düzenleyebilme (Çeliköz, 2001:23).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Okuma

Okuma, “insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemidir” (Yalçın, 2002:47). Okuma, “bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” (TDK, 1998); ya da okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel, 2003:70). Richaudeau (1984)’e göre okuma “görme ve düşünme gibi birbiriyle yakından ilişkili iki mekanizmadan oluşmaktadır” (Akt: Tazebay, 1995).

Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004:12). Okuma etkinliği; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir. Bu açılardan değerlendirilecek olursa, okuma etkinliğinin dört genel niteliği vardır (Genç, 2001). Bu nitelikler şöyle sıralanabilir:

- 1.Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2.Okuma bir algılama sürecidir.
- 3.Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4.Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

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 kurmaktadır. Yetişkin bir insan olduğu zaman ise, yeni bilgilerinin hemen hemen birçoğunu okumayla elde etmektedir. Okuma, bireyleri sadece bilişsel açıdan geliştirmekle kalmayıp, onlara olumlu tutum kazandırmakta ve onların kişisel ilgilerini arttırmaktadır. İnsan okuyarak çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz duygular geliştirebilir.

Araştırmacılar tarafından okumanın birçok tanımı yapılmaktadır. Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, kelimelerini, işaretlerini tanımak ve anlamlarını kavramaktır. Sözcük ve sözcük öbeklerini gözün ayırması, bunları zihnin algılaması, okumanın yaşantılarla bağlanarak kavranmasıdır. İyi ve başarılı bir okuma, bu hareketin uyumuna, birlikte ve eksiksiz yapılmasına bağlıdır (Tazebay, 1993).

Okuma; kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma etkinlikleriyle öğrencilere, okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, farklı duygu ve düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilir.

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

Güneş (2006)'e göre okumanın; harfleri öğrenme, sözcükleri tanıma ve cümleleri doğru olarak okuyabilme olarak düşünülmemesi gerekir. Okuma, çocukların okudukları yazıyı anlayıp onun üzerinde fikir yürütüp, eleştirmesi, uygulamaya koyabilmesi ve bu sayede olumlu davranışlar edinip değerlerini, dünya görüşünü geliştirmesi, sanat zevki edinip olayları analiz ve sentezleyerek değerlendirebilmesi kısacası beyin teknolojisini geliştirmesi olarak anlaşılmalıdır.

Okuma; “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuma amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım

alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir” (Kimmel ve Segel, 1983).

Okuma, bir yazıyı, bir paragrafı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve yazım kurallarıyla görme, algılama ve kavrama sürecidir (Demirel 2000).

Okuma, “başkalarının düşüncelerini öğrenmeye, bilgi dağarcığını zenginleştirmeye yarayan “alıcı” bir etkinliktir” (Çelenk 1993).

Okuma sadece gözün ve ses yolunun ortak hareketinden doğan bir eylem değildir. Okuma, zihnin anlama çabasından meydana gelen karmaşık bir etkinliktir. O halde okumanın anlam ile birlikte yürütülmesi şarttır (Öz, 2003).

Çeşitli araştırmacılar okumayı farklı şekillerde tanımlasalar da, açıkça görülmektedir ki, okuma sadece yazılı kelimelerin sözlü tekrarından ibaret değildir. Okumak, karmaşık zihinsel süreçleri içerir. Yazılı sembollerin algılanmasından sonra, okuyucu okuduklarına anlam yüklemeli, daha sonra yorumlamalı, akıl yürütmeli, muhakeme etmeli ve değerlendirebilmelidir (Koçyiğit, 2003).

Tanımlara bakıldığında hepsinde ortak olan unsur anlamadır. Okumanın, temel dil becerilerinde anlama becerisi olmasından dolayı anlam kurma süreci öne çıkmaktadır. “Okuma; ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2005). Anlam, okuyucunun rehberliği ve diğer unsurların da yardımına dayanan bir etkileşimin sonucunda oluşturulmaktadır. Okumadan maksat anlam inşa etmektir (Akyol, 1997).

Okuma, yaşamın belirli bir bölümünde başlayıp biten bir etkinlik değildir. İnsanın bütün yaşamı boyunca süren düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturan önemli bir etkidir. Okul hayatının başlamasıyla kazanılan bu beceri, bireyin bilgi edinme ve birikim oluşturmasını sağlamaktadır. Okuma aynı zamanda bireyin her alandaki başarısını etkileyen karmaşık bir süreçtir. Anlama ise okumanın temeli ve amacıdır. Dolayısıyla

okuma ve okuduğunu anlama birbiri içine girmiş bir süreçtir. Eğitim öğretim sürecinde bireyler; okuyup, okuduklarını anlamlandırmak ve bundan da yeni bilgiler üretmek amacı güderler. Bu süreçte de kullanılan araç metindir ve her metin türü farklı okumayı gerektirir. Amacına yönelik metin türünü seçmek ve metni doğru okuma yöntemleriyle okumak anlamayı kolaylaştırıp başarılı bir okumayı sağlamaktadır

2.2.Okuma Çeşitleri

Okuma çeşitlerini farklı araştırmacılar değişik şekillerde tasnif etmişlerdir. Örneğin Kantemir (1997)'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.

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 korusu,

okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma biçiminde tasnif yapılabilir (Ateş, 2008).

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006)' nda okuma türleri ve amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

Sessiz Okuma

Amaç: Öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamaktadır.

Sesli Okuma

Amaç: Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.

Göz Atarak Okuma

Amaç: Konunun ayrıntılara girilmeden, ana hatlarıyla kavranmasıdır.

Özetleyerek Okuma

Amaç: Konunun ana hatlarının kavranmasını sağlamaktır.

Not Alarak Okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak, onların önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamaktır.

İşaretleyerek Okuma Yöntemi

Amaç: Konuyu anlamaya yardımcı olacak anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen yerlerin belirlenmesidir.

Tahmin Ederek Okuma

Amaç: Öğrencileri okuma sürecinde etkin kılmak için metinde geçen duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmaktır.

Soru Sorarak Okuma

Amaç: Okuma öncesinde ve sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerini ve metni anlamalarını sağlamaktır.

Söz Korosu

Amaç: Öğrencilerin okuma ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesidir.

Okuma Tiyatrosu

Amaç: Öğrencilerin metnin yapısını, dilini ve metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun özelliklerini anlamalarını sağlamaktır.

Ezberleme

Amaç: Öğrencilerin hafızalarını güçlendirmek, kültürel ve edebî değere sahip metinlerdeki cümle yapılarını ve söz varlığını kavrayarak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamaktır.

Metinlerle İlişkilendirme

Amaç: Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmektir.

Tartışarak Okuma

Amaç: Öğrencilerin, metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını ve onların bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır.

Eleştirel Okuma

Amaç: Öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmaktır.

Araştırmalarda, toplumun genel okuma alışkanlıkları dikkate alınarak öğrencilerin yaygın olarak tercih ettikleri okumanın; sesli okuma, sessiz okuma, altını çizerek okuma ve ezberleyerek okuma olduğu üzerinde durulmuştur. Bu okuma türlerini şöyle tanımlayabiliriz:

2.2.1 Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesi olarak tanımlanmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 2004).

Öz (2006)'e göre “sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır.” “Sesli okuma, yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı kavramadır”(Göçer, 2007).

Sesli okumada amaç, öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin telaffuz edilmesini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin okuma seviyesini belirlemede yardımcı olduğu gibi dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesini de sağlar. Öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirir (Özbay, 2006).

2.2.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma “ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden (fısıldamadan, dudaklarını kıpırdatmadan), baş hareketleri (başını sağa sola çevirmeden) ve gövde hareketleri (öne arkaya sallanmadan) yapmadan yalnız gözle takip edilerek yapılan okumadır “ (Demirel, 2006).

Tazebay (2005)'a göre sessiz okumada da sesli okumadaki gibi göz, yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar. Farklı olarak sessiz okumada sadece algı genişliği vardır. Göz - ses genişliği yoktur. Sessiz okumada gözün geri hareketleri daha azdır. Bunun sebebi de yanlış söylemeden geriye dönüşlerin olmamasıdır. Böylece sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı olur. İlköğretimde sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanır. İkinci ve üçüncü sınıfta kısıtlı bir zaman ayrılırken, dördüncü sınıfta sesli sessiz okumaya eşit zaman ayrılır. Beşinci sınıfta da sessiz okumaya daha çok zaman ayrılır (Ünalın, 2006).

Çoğu ülkede, sınıf içinde okuma, yüksek sesle yapılır. Bu da öğrencileri bilinçsiz olarak düşünce birimlerini kavraması yerine kelime kelime okumaya alıştıırır. Yüksek sesle okumanın çok yapılması gerilemeye sebep olacağı gibi ömür boyu sürecek okuma yanlışlıklarını da başlatır (Bamberger, 1990).

2.2.3. Altını Çizerek Okuma

Altını çizerek okuma türü, okunulan herhangi bir metinde önemli görülen yerleri belirtmek ve okunulanların akılda kalıcılığını artırmak amacıyla, okunan yazının işaretlenmesini ifade eder.

2.3. Okumanın Amaçları

Okumanın belli başlı amaçları şunlardır:

1. Aşağıda belirtilen alanlarda temel okuma becerilerini geliştirmek.

- Sözcükleri tanıma,
- Sözcüklerin anlamlarını bulma,
- Okunan materyali kavrama ve yorumlama,
- Materyale ve okuma amacına uygun hızla sessiz okuma,
- Sesli okuma,
- Kitapları etkili okuma.

2. Okumadan zevk almak
3. Okumayı bireysel ilgi ihtiyaçları karşılama kullanma yeteneği geliştirmek
4. Okuma yoluyla zengin ve çeşitleri sağlamak
5. Sürekli okuma ilgisini geliştirmek (Greene ve Petty, 1971)

Okuma eğitiminin amaçlarını Demirel (1990) ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanabilme.
2. Sözcük haznesini zenginleştirebilme.
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavrayabilme.
4. Doğru ve güzel dille yazılmış, okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme.

Okuma öğretiminin en önemli amacı, okuduklarını kavrayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkili bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmektir. Basılı ve yazılı bir materyali kavrama yeteneği sadece sözcükleri fark etme, uygun anlamlarını bilme, tümceleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Koçyiğit, 2003).

21. yüzyılda dünya çapında okuryazar oranı gittikçe artmakta hatta gelişmiş ülkelerde neredeyse nüfusun tamamı okuma-yazma bilmektedir. Bu durum okuma etkinliğinin birey hayatı açısından ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir (Temizkan,2008)

2.4. Okumanın Önemi

Okuma hayatı anlamlandıran ve ona şekil veren önemli bir eylemdir. Okuma bir beceridir, bilgi ya da kural ezberleme işi değildir. Okuma sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik olarak düşünülemez. Okuma becerisi, bireyin hayatında ilerlemesi ve kendini gerçekleştirme adına çok önemli bir etkiye sahiptir. Okuma alışkanlığı olan bir kişi kulaktan dolma bilgilere inanmama, hiçbir bilgiye körü körüne evet dememe, araştırmacı

ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğunu önce yorumlama sonra kendi özgün görüşünü ortaya koyma gibi özellikleri taşımaktadır (Güneyli, 2003).

Okuma yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını geliştirmesi, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır (Özçelik 1987).

Okuma, bireyin kendini geliştirmesinde ve yaşama uyum sağlanmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir. İnsan okudukları sayesinde çevresindeki gelişmeleri anlar ve yine okudukları sayesinde günlük yaşamda karşılaştığı olaylar karşısındaki davranışlarına yön verir.

Toplumsal yaşamın gerekliliklerinden biri olan okuma, bireyin kendisini geliştirmesine ve çevresi ile uyum içerisinde olmasına yardımcı olur. “Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedirler” (Gönen, 2004).

Güneyli (2003) 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.”

Okuma etkinliği ülkelerin ekonomik hayatlarının önemli bir parçasıdır. Ülkelerin kalkınmışlığı büyük ölçüde her alanda üretim yapabilmelerine ve teknoloji ürünlerini kullanabilmelerine; üretme ise kendini geliştirmeye ve okumaya bağlıdır. Okuma toplumsal hayatın gerekliliklerinden biri durumundadır. Bireyin entelektüel gelişiminin temeli olan okuma teknolojinin damgasını vurduğu son 20 yılda toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Okuma ile değişimin bilincine varabilen bireyin doğru seçim yapması, bir ülkede demokratik yapının yaşatılması açısından büyük önem taşımaktadır (Devrimci, 1993).

Kişi hayatının hemen her alanında okuma ve anlama etkinliği ile karşı karşıya gelir. Dolayısıyla, henüz küçük yaşlarda iken okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi, bu becerilere etki edebilecek olumsuz faktörlerin tespit edilip en aza indirgenmesi ve olumlu değişkenlerin pekiştirilmesi gerekmektedir (Kaldan, 2007).

Bamberger'e göre (1973) 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 aşağıdaki faydaları 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.

Öğrencinin, okuduğunu anlayabilmesi için metinde geçen bilinmeyen kelimeleri anlaması, cümleler ve paragraflar arasındaki bütünlüğü hissetmesi ve kavraması şarttır. Okuma, yazılanı anlamaktır. Anlama için, öğrenciye, bilişsel becerilerin kazandırılması gerekir. Bu becerilerden bir veya birkaçını kazanamamış bir öğrenci, okuduğunu anlayamaz. Okuduğunu anlayamayan öğrenci, okul hayatında asla başarılı olamaz. İlköğretimin ilk yıllarında okumayı öğrenen çocuk, 10–12 yaşlar arasında da okuma alışkanlığını kazanmalıdır. Bu dönemde edinilen okuma alışkanlığı çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma isteğinin temelini oluşturur (Çifçi ve Temizyürek, 2008).

2.5. Okuduğunu Anlama

“Anlama; görülen, işitilen, okunanların algılanması ve kavranmasıdır. Böylece anlama, kişilerin öğrenim ve eğitim deneyimlerinden elde ettiklerinin tümü anlamına gelmektedir” (Ruşen, 1995).

Okuma, okuduğunu anlama, bir beceridir. Kişilerde doğuştan okuyabilme potansiyeli vardır, ama bu potansiyel eğitimle gelişir. Bu sebeple de okuma gelişebilen, geliştirilebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Bu becerinin de iki temel bileşeni vardır. Bunlar da okuma hızı ve anlamadır (Dökmen, 1994) .

Türkçe programında anlama, dinleyip izleyerek anlama ve okuyarak anlama olmak üzere iki bölümde ele alınmaktadır. Dinleme ve okuma öğretiminde bu becerilerle ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tanımlanır. Anlama etkinlikleri, öğrencilerin dinleme ve okuma etkinliklerindeki başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur (Kavcar ve diğ., 1997).

Okuma ile anlama arasında neden – sonuç ilişkisi vardır. Okumada temel hedef anlamadır. Okuduğunu anlama becerisi bakımından ilkökul öğrencilerinden, okunan parçaya uygun başlık bulmaları, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini açıklamaları, olayın yer ve zamanlarını anlayıp belirlemeleri beklenir (Tazebay, 1995).

Smith (1988)’e göre okuma, anlamaya dayalı yaratıcı bir etkinliktir ve anlama, okumanın bir sonucu değil, temelidir. Tahmin etme de okumanın özü ve anlamının birinci şartıdır. Bu durumda okuma etkinliğinin birbirine bağlı iki önemli özelliği anlama ve tahmin etmedir. Okuyucunun metinle ilgili sorular sorması tahmin etme, sorulan bu sorulara uygun ve ilgili cevaplar bulması da anlamadır. Okuyucu, metni okurken kendine sorular sormazsa kafası karışır ve anlama gerçekleşemez. Çünkü aranan cevaplar metin içerisinde gizlidir. Bu soruların cevaplarını bulabiliyorsa metni anlayabilmektedir (Akt: Çakıcı, Altunay, 2006).

F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmanın gerekli olduğunu söyler:

1. Yazının konusunu (temasını) anlamak,
2. Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
3. Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
4. Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
5. Söz sanatlarını anlamak,
6. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Göğüş, 1983).

Metinlerin iletisini algılama eylemine okuduğunu anlama denilebilir. İletinin tam anlaşılması ve bir bilgi yitimi olmaması için metni okuyan bireyin düşünsel bir çaba göstermesi gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabalar şu şekilde sıralanabilir (Calfee ve Drum, 1986; Akt. Tazebay,1995).

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

2. Metnin içeriğini anlama ve yorumlama: Her metin, bir kimseye bir konu hakkında bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmiş mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri iyi tanınması, iyi anlaması gerekir.

3. Metni eleştirme: Okuma eylemi metni oluşturan kişiyle okuyan arasında bir tür konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşıdaki kişinin bazı fikirlerine katılma, bazı fikirlerine katılmama söz konusu olursa, okunulan metinde de yazarın bazı fikirlerine katılma bazı fikirlerine de katılmama söz konusudur. İşte okurun, okuduğu metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmediir.

Bir yazının kavranarak okunup anlaşılması isteniyorsa bazı yöntemlerden yararlanılması gerekir. Bu yöntemler (Demirel, 2003) şunlardır:

1. Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
2. Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
3. Ana fikri araştırıp bulmak,
4. Yardımcı fikirleri incelemek,
5. Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.

Beck, okuyucuların okuduklarını anlayabilmeleri için şu stratejileri kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Okuma Öncesi Stratejiler

1. Ön bilgilerini ve yaşantılarını harekete geçirir.
2. Okumaya karşı ilgi yaratır.
3. Yeni kelimeleri açıklar.
4. Okumanın amacını belirler.

Aktif Okuma Sırasındaki Stratejiler

1. Tahmin etmek (Okuma basamaklarını ve parçayı tahmin etme),
2. İlgi Kurmak: Ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme,
3. Resimlendirmek: Okuma boyunca anladıklarını zihinde resimlendirme,
4. Sözle anlatmak: Kendi anladığını kontrol etme,
5. Bunları birlikte kullanma.

Okuma Sonrası Stratejiler

1. Okuduklarını tekrar gözden geçirme,
2. Okuma öncesi ve sonrası adımları ve ne anlayıp anlamadığını gözden geçirme,
3. Ne öğrendim (aklımda ne kaldı) ?
4. Özetleme yapma,
5. Öğrendiklerini kullanma (Akt.: Ünal,2006)

Bu açıklamaların ışığında okuduğunu anlama gücünün, basılı ya da yazılı işaretlerin yorumlanmasını ve anlamlandırılmasını gerektiren, başarıyı doğrudan etkileyen, ancak öğrenciler tarafından yeterince geliştirilmeyen bir özellik olduğu söylenebilir (Tazebay, 1995).

Okurun motivasyonu, bilgi dağarcığı, dil becerileri ve metnin yapısının yanı sıra kötü okuma da okuduğunu anlama düzeyini düşüren etkenler arasında sayılabilir. Fender (2003), anlama düzeyini etkileyebilecek kötü okuma nedenlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Amaçsızlık
2. Okuma hızının uygun olmaması
3. İyi görememe
4. Geriletici okuma (sözcükleri ve cümleleri tekrar okuma)
5. Yanlış göz hareketi (sözcükleri, satırları atlamak, yanlış yere odaklanmak)
6. Okurken sözcükleri telaffuz etmek, iç ses
7. Çok yavaş okumak
8. Konsantre olamama, hayal kurma
9. Kötü duruş
10. Göz yerine başın hareket ettirilmesi

Anlamanın Aşamaları

Anlama faaliyeti üç aşamayı içermektedir;

- Anlamı bulma
- Anlamı kavrama
- Anlamı değerlendirme

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

- Kelimenin anlamını bulma,

- Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma,
- Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma,
- Dil bilgisi, imla ve noktalama kurallarının rolünü bilmedir.

Anlamı kavrama: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı çevirme: Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmedir.
- Anlamı yuvarlama: Anlamı, bireyin kendi kelime ve cümleleriyle yazmasıdır.
- Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme v.b. çalışmalardır.

Anlamı değerlendirme: Bu aşamanın basamakları:

- Anlamı analiz etme: Yazıda ileri sürülen düşünce ve delillerin analizini yapmaktır.
- Anlamın sentezini yapma
- Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 1997).

2.6. Okuduğunu Anlamanın Önemi

İlköğretimin Türkçe Programının amaçlarına bakıldığında düşünen, bilgiyi kullanabilen, okuduğunu ve dinlediğini doğru anlayabilen bireyler yetiştirmenin genel hedef ve ilke olduğu görülür. Öz (2003) 'e göre; İlköğretim okullarında Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek; öğrencilere okuma ve dinleme alışkanlığı ve zevkini vermek; öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek; Türkçeyi doğru ve etkili olarak kullanma becerisi kazandırmak; dili sevdirmek şeklinde özetlenebilir.

Kişi hayatının hemen her alanında okuma ve anlama etkinliği ile karşı karşıya gelir. Okuduğunu anlama bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, akademik başarılarını artırması açısından önemlidir. Fakat ne yazık ki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduklarını, metinlerden

maksimum düzeyde bilgi edinmelerini engelleyecek ölçüde iyi anlayamamaları eğitim ve öğretim sürecinin önemli sorunlarından biridir. Bu sorunun üzerine gidilerek öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi onlara sadece sözel derslerde değil, tüm alanlarda ve yaşamları boyu tüm öğrenme faaliyetlerinde başarı kazandıracaktır (Özaslan, 2006).

Okuma oranının düşük olduğu bir toplumda düşünme gücü gelişmemiş bireyler hüküm sürer. Düşünemeyen beyinler üretmeyen beyinlerdir. Bu gerçekten hareketle okumaya ve bunun beraberinde olması beklenen okuduğunu anlama becerisine önem verilmelidir (Kaldan, 2007).

Bilişsel öğrenme kuramları, gözlenebilen davranışların yanında bellek, dikkat, algı, problem çözme ve kavramsal öğrenme gibi zihinsel öğeler üzerinde çalışılabileceğini ve bunları yaparken de bireyin çevreyi anlamasında zihinsel süreçleri de kullanabileceğini savunmuşlardır. Bu temellere dayalı bilişsel öğrenmenin en yoğun ve etkili olduğu alan okuduğunu anlama olarak görülmektedir (Kaya,2006).

Egelioglu'nun (1993) araştırma sonuçlarına göre, bireyin bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin yalnızca okuduğunu anlama düzeyine bakarak büyük ölçüde yordanabilmekte olduğu, öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılırsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği bildirilmektedir. Bu sonuçlar, okuduğunu anlama eğitiminin önemini oldukça iyi vurgulamaktadır (Akt; Erginer, 1998).

İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel, 2003). Okuma etkinliği, anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bunun için bir okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünleştirmek gerekir.

2.7.Okuduğunu Anlamanın Diğer Derslerle İlişkisi

İlköğretim yıllarında kazanılan okuduğunu anlama becerisi öğrencinin yaşamı boyunca tüm öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etki okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin derslerine olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş olanların ise derslerine olumsuz yönde yansımaktadır (Yılmaz,2004).

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

Okuma ile okul başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişkiyi Özdemir (1971) şu şekilde açıklamaktadır: Okuduğunu ve dinlediğini anlamayan, anladığını da söz ve yazıyla anlatamayan bir öğrencinin hiç bir derste başarılı olması düşünülemez.

“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, 1990).

Okullardaki öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir yere sahip olması bu süreçte ürünün, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır. Bu durumda okuduğunu anlama gücü yüksek öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, düşük olanların öğrenmesi ise zorlaşmaktadır. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir (Özçelik, 1987).

Bloom ve arkadaşları tarafından (1976) 15 ülkeden alınan öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, öğrencilerin okuduğunu anlamaları ile:

- Dil ve edebiyat testindeki başarıları arasındaki ilişki hem ortaokul hem de lise düzeyinde 0.70,
- Matematik testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde 0.72, lise düzeyinde 0.54,
- Fen bilimleri testindeki başarıları arasındaki ilişki ortaokul düzeyinde 0.56 olarak belirlenmiştir (Akt: Coşkun, 2002).

Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında, iki temel aşama üzerinde durmak gerekir. Birinci aşama, okuma beceri ve alışkanlığını kazandırmaktır. İkinci aşama ise okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazandırmaktır. Öğretimin bu amaçları, okuma becerisi, okuduğunu anlama ve değerlendirme becerisi birbirini bütünleyen ve ayrılmaz amaçlardır. Bu bağlamda düşünülürse okuduğunu anlama gücünden yoksun birisinden amaca uygun hızlı bir okuma yapması beklenemez (Sever, 2004).

2.8. Okuduğunu Anlama İle Cinsiyet Arasındaki İlişki

Berber (1990), sosyo-ekonomik faktörler ile anne baba tutumlarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin başarılarının farklılaştığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını vurgulamaktadır. Başarılı öğrenciler aynı zamanda okuduklarını da iyi anlayan öğrencileridir. Okuma sadece Türkçe dersi ile sınırlandırılacak bir etkinlik değildir, öğrenci tüm derslerde okumaya ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacın temelinde anlama isteği vardır. Örneğin matematik dersinde okuduğu problemi anlamak istemeyen veya probleme anlama ihtiyacı gütmeyen yaklaşan bir öğrencinin o problemi çözmesi beklenemez, çünkü birey sadece anladığı şeyleri çözümler. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek öğrencilerin hep başarılı öğrencilerden oluşması ders başarısıyla okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir.

2.9. Okuduğunu Anlama İle Anne Baba Eğitim Durumu İlişkisi

Anne ve babaların eğitim düzeyleri doğal olarak çocukların başarılarını etkilemektedir. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça çocukların başarısı da artmaktadır. Eğitim, ailede başlar, okulda devam eder ve yaşamın sonlanmasıyla da sona erer. Eğitimin nitelikli olması da ön öğrenmelerdeki eğitimin niteliğine bağlıdır. Diğer eğitimsel yaşantıların temelini oluşturacak aile eğitiminin önemi de buradan gelmektedir. Aile çevresi, çocuğun duygusal ve düşünsel tutum ve davranışlarını belli amaçlarla sonuçlara ulaştıracak eylemlere yönlendirerek biçimlendirir. Müzisyen bir ailede yetişen bir çocuk, yetenekleri ne olursa olsun müzik uyarıları dışında kalmaz. Başka bir çevrede daha çok uyanabilecek eğilimlerine oranla, müzik ile ilgili eğilimleri daha erken uyanır. İçinde yaşadığı ailenin, çocuğun yaşantılarını paylaşmaması imkânsızdır (Dewey, 1996).

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

Anılan (1998), İnan (2005) ve Bayram (1990)'ın araştırmalarında anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de yükseldiği belirtilmektedir.

Eğitim durumu dikkate alındığında lise ve üniversite mezunu anne ve babaların , hiç eğitim almamış ya da ilköğretim seviyesinde eğitim görmüş anne ve babalara nazaran daha iyi bir eğitim ve bilgi birikimine sahip olmaları kaçınılmazdır. Bu yüzden eğitim seviyesi arttıkça ebeveynlerin çocuklarına yaklaşımı daha farklı olacaktır. Bu anne ve babalar; çocuklarının okul aktiviteleri ile yakından ilgilenir, çocuklarını okul başarılarından dolayı ödüllendirir ve çocuklarıyla okulun önemini tartışırlar. Düşük sınıftan gelen öğrenciler ise diğer sınıftan gelen ailelerle karşılaştırıldığında az eğitilmişlerdir. Çocuklarını iyi para getiren bir meslek sahibi olmaları için okula kaydettirir, başarılı

olmaları konusunda çocuklarına yardımcı olmaz ve okul başarısızlıklarının nedenlerini onlarla tartışmazlar (Adams, 1976; Aktaran: Özabacı, Acat, 2005).

Özbay (2006)'a göre, ailedeki bireylerin eğitim düzeyleri, okuma faaliyetlerini özellikle çocukların yanında yapmaları, evde kitaplığın bulunması, kitaplar hakkında konuşmaların yapılması, çocuğun okumasını etkilemektedir. Ergenlik çağına kadar çocukların etkileşimde bulunduğu anne ve babaların “oku” diye direktmelerinin yerine onların yanında kendilerinin okuması çocuklar üzerinde daha etkilidir.

2.10. Okuduğunu Anlama İle Anne Baba Gelir Durumu İlişkisi

Araştırmaların çoğu, sosyo-ekonomik düzeyin, ebeveynin iş durumunun, dini eğilimlerin, kültürel beklentilerin, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin başarı ve başarısızlığı büyük ölçüde belirlediğini ortaya çıkarmıştır (Özabacı, Acat, 2005).

Okumayı olumsuz yönde etkileyen 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.

Sosyal bir varlık olan bireyin hayatını, içinde bulunduğu çevrenin imkânları, ortamı, sosyo-ekonomik durumu doğrudan etkilemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin okuma ilgisi ve okul başarısında önemli bir faktör olduğu yapılan araştırmalarda da görülmektedir.

Avcıoğlu'nun (2000) araştırmasına göre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Buna ek olarak Coşkun'un (2002) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, ailenin gelir düzeyi ve kardeş sayısı gibi sosyo-ekonomik faktörler ile öğrencinin çalışma ortamına ilişkin faktörler ele alındığında öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gönen' in (2004) kitap okuma sıklıklarını sosyo-ekonomik düzeye göre incelediği araştırmasının sonuçları da bunu destekler niteliktedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların %10,9'unun bir yıl içinde 30 ve üzerinde kitap okudukları görülürken alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların ise sadece % 5'inin 30 ve üzeri sayıda kitap okudukları ortaya çıkmıştır. Çocuğun kişilik kazanmasında ve toplumsallaşmasında en önemli kurum ailedir ve çocukların yakın çevrelerinde en çok model aldıkları kişiler anne ve babalarıdır. Dolayısıyla çocuğun beden ve dil gelişiminde en fazla etli anne ve babaya aittir. Çocuk, eğitimi önce aileden alır, aile kültürel düzeyde gelişmiş bir aileye bu çocuğun okuma alışkanlığını da olumlu yönde etkiler. Ailede gazete, kitap okuma alışkanlığı varsa bu ortamda büyüyen çocuğun da genel olarak okumaya karşı ilgisiz kalacağı düşünülemez.

Bütün bunlar göz önüne alındığında, çocuğun okuma eğitiminde ve dolayısıyla da akademik başarısında aileye büyük görevler düştüğü anlaşılmaktadır. Ailenin sahip olduğu maddi imkanlar arttıkça çocuğa ayrılan imkanlar daha da farklılık gösterecek ve olumlu yönde bir gelişme sağlanacaktır. Maddi durumu iyi olan bir aile çocuğuna daha fazla kitap alabilecek ya da farklı öğrenme ortamlarıyla öğrenci başarısını dolayısıyla da öğrencinin okuduğunu anlama düzeyini artıracaktır.

2.11.Okuduğunu Anlama İle Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Bilgi toplumu olarak adlandırılan ve bilginin biçimlendirdiği yeni bir toplum yapısına doğru giderken bilgi-birey ve bilgi-toplum ilişkisini sağlayacak toplumsal unsurlardan birisinin okuma alışkanlığı olacağı öngörülebilir. Kişisel ve toplumsal düzeyde değişimi yakalayarak, gelişimi sağlamanın bir toplumda bilgi ile ilişkinin düzey ve niteliğine bağlı olduğu söylenebilir. Her gün okuma yazma bilmeyen insanların doğduğu ve okuma eylemi bireysel-toplumsal varoluşun koşullarından birisi olduğu sürece okuma alışkanlığı sorununun bütün toplumlar için varlığını sürdüreceği açıktır. “Bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okumayı sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmek” anlamına gelen okuma alışkanlığının kazanılması uzun bir süreç içinde birçok etkene bağlıdır. Bu etkenler içinde, kültürel değerler, ekonomik durum, eğitim sistemi, aile kurumu ve okuma kaynakları yer almaktadır. (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990)

Alışkanlıklar, sürekli tekrar edilen ve genelde küçük yaşta başlayan davranışlardır. Ne kadar erken yaşta başlanırsa o kadar yerleşir ve ayrılmaz bir parçamız olur. Yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu açıkça ortaya koymaktadırlar (Yılmaz,1994). Kişiliğin temelinin bu dönemde atıldığı gerçeği sağlam bir okuma alışkanlığı için, çocukluk çağının ebeveyn ve öğretmen için kaçırılmaması gereken bir fırsat olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, okuma alışkanlığı kazandırmada ebeveynlere düşen sorumluluklar, en az çocukların fiziksel gelişimlerdeki sorumlulukları kadar önemlidir. Okuma etkinliğini zevk haline dönüştürmek, çocukta bir beceri ve alışkanlık şekline getirmek, ailenin okuma yaşantısı oluşturma isteği ve emeği ile doğru orantılıdır. Okumanın, resim, müzik, spor gibi çalıştıkça gelişen ve beceri haline dönüşen bir etkinlik olduğu ailelerce kabul edilmelidir.

2098 Sayılı tebliğler dergisinde (İlköğretim Okulları Türkçe Programı) amaç olarak okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili etkinlikler şu şekilde vurgulanmıştır:

- Düzeyine uygun kitapları seçebilme, kitaplardan yararlanabilme (Okuma Anlama Tekniği 5. – 6. – 7. – 8. sınıflar).

- Günlük gazete ve haftalık dergiyi izleme alışkanlığı kazandırma.

Türkçe programında amaç olarak; ısrarla, “okuma alışkanlığı kazandırma” ifade edilmektedir. Bu amaçların uygulanma yetersizliğinden ya da daha başka nedenlerden dolayı okullarda okuma alışkanlığı kazandırılmamaktadır.

Filozof Pelaut, okuma alışkanlığı hususundaki düşüncesini “Okuma alışkanlığı kazanmayan birinin eğitimi yarım kalmış demektir.” sözüyle belirtirken Cevdet Kudret “Okullarımızda hiçbir şey öğretilmesin, hiçbir şey, ancak okuma alışkanlığı verilsin yeter...” diyerek konunun önemine işaret etmektedir.

Okuma alışkanlığı, okumanın bir anlamda otomatikleşmiş bir davranışa dönüştürülmesidir. Okuma alışkanlığı “bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini yaşam boyu, sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde

gerçekleştirmesidir” (Yılmaz, 1994). Okuma alışkanlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bireyin yaşam boyu öğrenen bir kişi olabilmesi için okuma eylemini ömür boyu düzenli olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir. (Odabaş ve Polat, 2008). Okuma alışkanlığının hem toplumsal hem de bireysel düzeyde yararları söz konusudur.

Okuma alışkanlığı çocuğun;

- Zihinsel gelişimine doğrudan katkıda bulunur;
- Anadilini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmasını sağlar;
- Kelime dağarcığının zenginleşmesine doğrudan yardım eder;
- Sağlıklı ve güçlü bir kişilik geliştirmesine katkıda bulunur;
- İletişim becerisinin güçlenmesine yardımcı olur;
- Eğitim ve öğretim başarısını artırır.

Bir kişinin sahip olduğu okuma alışkanlığı düzeyini belirlemede birçok ölçüt kullanılmaktadır. En yaygın kabul gören ölçüt, genelde, bir yılda okunan kitap sayısıdır. Bu sayı Yılmaz (2004)’a göre:

Çok okuyan (güçlü okuma alışkanlığına sahip) okuyucu: 1 ayda 2 kitap ve daha fazla okuyan kişi.

Orta düzey okuyucu: 1 ayda 1 kitap okuyan kişi.

Az okuyan (zayıf) okuyucu: 2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyan kişi.

Okuyucu (okuma alışkanlığına sahip) olmayan: 1 yıl boyunca hiç kitap okumayan kişi’dir.

Yılmaz (2004), bireyin okuma ilgisini kazanmasında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olmak üzere üç dönemin; ebeveyn, öğretmen ve arkadaş olmak üzere de üç grup etmenin etkili olduğunu belirtir. Dönemler içinde özellikle çocukluğun, bu alışkanlığı kazanmadaki önemi birçok uzman tarafından vurgulanmaktadır. Çocukluk döneminde okuma alışkanlığının kazanılmasında aileye büyük bir sorumluluk düşmektedir. Yavuzer (2003)’e

göre “çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur”.

2.12.Okuduğunu Anlama İle Okuma Türü Arasındaki İlişki

Okuyucunun okuyacağı yazının özelliğine, okuyucunun okuma amacına ve ortamına göre farklı okuma tekniklerinden söz edilebilir. Fizyolojik olarak yazı iki şekilde okunabilir: Sesli ve sessiz okuma şeklinde yapılan araştırmalarda, sesli okumanın, okuma hızını yavaşlatıp anlamayı zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sesli okumanın, sessiz okumaya göre dört kat fazla zaman aldığı saptanmıştır (Güneş, 2000).

2.13.Okuduğunu Anlama İle Dikkat Arasındaki İlişki

Koç ve Demir (2001)'e göre öğrenmeyi etkileyen faktörler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılır. Dikkat ise, iç faktörlerden biridir ve psiko-fizik enerjinin bir noktada toplanması olarak tanımlanmaktadır. Bacanlı (2001)'ya göre ise dikkat, bilincin bir noktada toplanmasıdır ve öğrencinin ilgili materyali öğrenebilmesi için dikkatini ona yoğunlaştırması gerekmektedir.

Dikkat; okumayı etkileyen psikolojik süreçlerden biridir ve okuma becerisinin ediniminde önemli bir yer tutmaktadır. Akyol (2005), dikkati okumaya hazır oluşla ilgili faktörlerden biri olarak ele almakta ve dikkati yoğunlaştıramamanın yalnızca okumada değil, diğer öğrenme işlerinde de önemli sorunlara yol açtığını belirtmektedir.

Dornbusch (1990)'a göre zihin etkeni söz konusu olduğunda öğrenmeden en iyi sonuç kişinin her türlü yorgunluktan uzak bedence genel olarak elverişli rahat olduğu ve dikkati dağıtacak yersiz etkenlerin etkisinin bulunmadığı zaman alınır (Akt: Yılmaz, Sünbül , 2004). Okuyucu dikkatini okuduğu metin üzerine toplamadığı takdirde okuma eyleminde aksaklıklar ortaya çıkar. Öğrenme büyük oranda okumaya dayandığı için okumadaki ortaya çıkan güçlükler öğrenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun içindir ki dikkat okuma ve dolayısıyla da okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemlidir.

2.14.Okuduğunu Anlama İle Kaygı Arasındaki İlişki

Okuma üzerinde insanın psikolojik yapısının çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin iyi bir okuma seviyesine ulaşmasında psikolojik yapı temel bir faktördür. Öğrencinin duygusal olgunluğa kavuşturulması okumayı kolaylaştırır. Ayrıca zihnin algılama ve düşünmede belli bir seviyeye gelmesi de gerekmektedir. (Demirel, 2000).

Kaygı uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala araştırmalarda önemini yitirmemiş bir değişkenlerden biridir. Kaygı araştırmaları, okul yaşamından ya da iş yaşamına, çocukluktan yaşlılığa, normal örneklemelerden patolojik örneklemelere kadar farklı alanları içermektedir (Kapıkıran 1999).

Kaygı günlük yaşantıda hemen herkesin farklı düzeylerde yaşadığı duygu durumudur. Ancak, herkesin bu duygu durumunu yaşarken yaptığı açıklamaları birbirinden farklıdır. Bazı insanlar, kaygı yaşamalarının onları olumsuz etkilemediğini, aksine görevlerini daha iyi yapmalarına neden olduğunu, bazı kişiler ise kaygı yaşamadıklarında hiç çaba harcamadıklarını ifade etmektedir. Bu kişiler, kaygı yaşamalarından dolayı daha çok çalıştıklarını ve görevlerini daha iyi yaptıklarını belirtmektedirler. Bazı insanların da tam tersine kaygı kavramını daha çok olumsuz olarak algılama eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu yüzden de kaygı istenmeyen duygu durumu olarak görülür.

Türkiye’de kaygıya yönelik yapılan araştırmalar kaygının hep olumsuz boyutta algılandığını ortaya koymaktadır. Bu yüzden ölçme araçlarının büyük bir çoğunluğu kaygının bu yönüyle ilişkilidir. Oysaki kaygı her zaman olumsuz olarak algılanmamalıdır. Kolaylaştırıcı kaygının ölçülmesi ve diğer değişkenlerle ilişkilerinin belirlenmesi, alandaki yeni araştırmalara temel oluşturabilir. Kaygı durumlarının olumlu algılanması akademik yaşamdan iş yaşamına, çocuklardan yaşlılara ve normal örneklem gruplarından patolojik örneklem gruplarına kadar oldukça geniş kesimde araştırmaların gerçekleşmesini sağlayabilir. Özellikle kaygının öğrenme sürecini etkileyen önemli bir değişken olması nedeniyle, öğrenme sürecinde kaygı verici durumların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı belirlenmesi gerekmektedir. Akademik başarıyla olumlu kaygı arasındaki

ilişkilerin belirlenmesi öğrencilerin bilişsel süreçlerine odaklanmayı ve bilişin oluşmasını sağlayan etkenleri belirlemeyi mümkün kılacaktır (Kapıkıran,1999).

Kaygı ve öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzemektedir. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesine yol açmaktadır. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı öğrenmeyi zorlaştırır (O'Neil, Spielberger ve Hansen, 1969).

Kaygı düzeyi yüksek bireylerin, başkalarının bulunduğu bir ortamda kötü bir öğrenme performansı gösterdikleri saptanmıştır. Buna karşılık kaygı düzeyi düşük olan bireylerin, ister başkaları ile birlikte ister yalnız olsunlar, başarı düzeylerinin aynı kaldığı gözlenmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1986).

Deniz ve Üldaş (2008); Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Matematik Kaygı Ölçeği'nin Geçerlilik Güvenilirlik Çalışmasında kaygının çoğu zaman, testlerle ölçülebilecek genel bir özellik değil de belirli uyarıcı durumlarında ortaya çıkan bir davranım olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, kaygının insanlara ait bir özellik ve kişiliğin farklı bir boyutu olduğu kabul edildikten sonra, bu özelliğin değerlendirilmesi gerektiğini, özellikle bireyin kaygı ile baş edemediği durumlarda kaygıya neden olan çatışma kaynaklarının açığa çıkarılması amacıyla psikoterapi uygulandığını, bununla birlikte bu şekilde geniş insan kitlelerinde herhangi bir özelliği ölçmek pahalıya mal olacağından, diğer bir kişilik özelliği gibi kaygı boyutunun da kendini-değerlendirme (self-report) tekniğiyle ölçülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

2.15.Okuduğunu Anlama İle Biliş Ötesi Bilgisi Arasındaki İlişki

Öğrenciler, öğrenmek için belirli davranış ve düşünme süreçlerine ihtiyaç duyarlar. En ciddi öğrenme sorunlarının başında öğrenirken karşılaşılan güçlükler gelir. Bu güçlükler öğrencilerin en çok dile getirdikleri sorunlardır. Bazı öğrenciler istedikleri halde çalışamazken; bazıları çok uzun süreler çalıştığı halde öğrenememekten şikâyet etmektedirler. Ayrıca daha kısa süre çalışarak uzun süre çalışanlar kadar başarılı olan öğrencilerde vardır. Bu sorunlar, büyük ölçüde öğrencilerin etkili biliş ötesi öğrenme

stratejilerini kullanamamasından ya da nasıl öğreneceğini bilmemesinden kaynaklanır (Açıköz, 2003). Biliş ötesi öğrenme stratejilerinin giderek önem kazanması, biliş ötesi öğrenme stratejilerinin ne olduğu, öğrencilere nasıl öğretilbileceği, etkililiği gibi konuları da gündeme getirmektedir.

Calp (2005)'e göre okuma anlayışı bilişsel olduğu için bu anlayışın temelinde bir metni okuma sürecinde zihnin nasıl işlediğiyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Biliş ötesi, literatürde son otuz yıldır eğitimciler ve araştırmacılar tarafından üzerinde sıkça durulan fakat tanımı ve kapsamı üzerinde hala çok farklı görüşlerin ileri sürüldüğü yüksek düzey bilişsel becerileri ifade etmek için kullanılan çok boyutlu, genel bir kavramdır. Bireylerin kendi düşünme biçimlerinin farkında olmasına ve düşüncelerini değerlendirerek, davranışlarını yeniden düzenlemesine işaret etmektedir.

Biliş ötesi bilgisi; (1) farkındalık, (2) değerlendirme ve (3) düzenleme olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır. Farkındalık, bireyin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmasını ifade etmekte ve nasıl öğrendiği, neleri öğrenmeye ihtiyacı olduğu, öğrenirken hangi stratejileri kullandığı ve kendi bilme kapasitesinin ne kadar olduğuna ilişkin bilgilerini içermektedir. Değerlendirme, bireyin kendi özellikleri ya da belirli bir durum için kullandığı düşünme kapasitesi ve sınırı ile ilgili olarak yargıda bulunmasını ifade etmektedir. Örneğin bireyin seçtiği stratejinin ne kadar etkili olduğu ya da belirli bir konuya yönelik olarak düşüncesinin ne derece doğru olduğu konusunda yargıda bulunması, değerlendirmeyi göstermektedir. Düzenleme, bireylerin düşüncelerinde değişiklik yapmasını ifade etmektedir. Bireyin kendi bilişsel kaynaklarını etkili olarak kullanabilmesi için deneyimlerini yeniden organize etmesi ve yeni durumlarda kullanması düzenleme ile olmaktadır (Wilson, 1999; Akt: Çeliköz, 2001).

Biliş ötesi bilgisinin kullanımı, bireyin kendi davranışlarını belirlemesine, bir problem durumunu tanımlamasına, alternatif çözüm yollarını bulmak için uygun stratejileri seçmesine, bilgiyi araştırırken zaman ve enerji sınırlılıklarını dikkate almasına, düşüncelerini izlemesine, kontrol etmesine ve yargıda bulunmasına olanak sağlamaktadır (Flavell, 1985).

Biliş ötesi bilgisi; öğrencilerin kendi etkinliklerini yönlendirme, ihtiyaç duyulan bilgiyi belirleme ve bilgiyi elde etmek için gerekli tüm çabayı organize etme sorumluluğunu gerektirmesi nedeniyle öğrenme etkinliklerinde önem taşımaktadır (Jacobson, Maouri, Mishra & Kolar, 1995; Akt: Çeliköz, 2001). Biliş ötesi bilgisi, başarılı bir öğrenme etkinliğinin temellendirilmesinde, bireylerin kendi öğrenme ihtiyaç ve becerilerini inceleme, açıklama ve nasıl etkilendiğini ortaya koyma olanağı sağlamaktadır (Hannafin ve Diğerleri 1997).

Yüksek düzey biliş ötesi bilgisi ve becerisinin, öğrenmenin niteliğini artırma olasılığına karşılık, düşük biliş ötesi bilgisi öğrenme ihtiyaçlarının tanımlanması, mevcut kaynakların değerlendirilmesi ve öğrenme stratejilerinin oluşturulmasında öğrencileri sınırlandırdığı için öğrenmenin niteliğini düşürme olasılığı bulunmaktadır. (Çeliköz, 2001).

Bu düşüncesinin arkasındaki gerçek, okuma öğretimi ile ilgili yaklaşımların artık bilişsel stratejilerle açıklandığı ve son yıllarda yapılan araştırmaların bilişsel odaklı ve kendi kendine öğrenme yöntemlerinin ürünleri olarak belirlediği üzerinedir. Okuduğunu anlama becerilerinin özellikle davranışçı yaklaşımlarla temellendiği ve bilişsel yaklaşımlarla geliştiği düşünülmektedir. Bu görüş, Knuth ve Jones'da da bildirilmekte ve bu durum, kavrama eğitiminde önemli bir devrim olarak nitelendirilmektedir (Guthrie, 1973, Pearson, 1985. Akt: Gümüş, 1997). Duffy ve diğerleri (1987), okuma stratejilerinin okuma becerilerinden daha güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Biliş ötesi öğrenme stratejileri:

Biliş ötesi kişinin kendi bilmesi, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin işleyişi hakkındaki bilgi ile ilgilidir. Bu stratejiler öğrenme süreci ile ilgili düşünme, bunu planlama, kavrama ve anlamlar çıkarmayı yönetme ve öğrenmelerden sonra kendini değerlendirme stratejilerinin bütünüdür. Biliş ötesi stratejiler daha çok öğrenme stratejilerinin üstünde yönetici işleve sahip stratejilerdir (Açıkgöz, 2003). Biliş ötesi kavramını ilk olarak Flavell kullanmıştır. Flavell, biliş ötesini “Bilişsel fenomen hakkındaki bilgi ve biliş”; “kişinin

kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmek için kullanılması olarak tanımlar (Flavell, 1985) .

Biliş ötesi öğrenme stratejileri; bilişsel öğrenme stratejileriyle birlikte ele alınırken, daha sonra biliş ötesi kavramı bilişsel yapıdan farklı olduğu için ayrı bir çalışma alanı olarak kabul görmüştür. Cavanaugh ve Borkowsky (1980) kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olan ve onlar hakkında konuşabilen çocukların gerçekten düşünme gerektiren işlerde bunu yapmayan çocuklara göre daha başarısız oldukları, dolayısıyla biliş ötesi ve biliş arasında doğrudan bağ kurulamayacağı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Açıköz, 2003).

Ayrıca öğrenme stratejilerinin bilişsel boyutu “ne” ve “nasıl” kavramlarını kapsarken; biliş ötesi boyutu “ne zaman” ve “neden” sorularına yönelik olarak, öğrenme işlemi için uygun bilişsel strateji seçimi ve bu stratejilerin yararlılığının sorgulanması işlemlerinin yönlendirilmesi şeklinde belirtilebilir (Namlu, 2004). Öğrenme sırasında, öğrenmeyi izleme stratejileri biliş ötesi stratejilerdir. Biliş ötesi stratejiler, öğrenmeyi kolaylaştırırlar.

İnsanlar farklı biliş ötesi bilgi ve becerisine sahiptirler. Bu yüzden herkesin öğrenme düzey ve hızları farklılık gösterir. Biliş ötesi öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine olanak sağlayan stratejilerdir. Kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını ifade eder. Brezin, (1980) biliş ötesi öğrenme stratejilerini; planlama, seçici dikkat, analiz, yeniden gözden geçirme ve değerlendirme olmak üzere beş grupta toplamaktadır. Oxford (1990) ise biliş ötesi öğrenme stratejilerini üç başlık altında inceler. Bunlar; öğrenmeyi merkeze alma, planlama ve değerlendirme olarak sıralanabilir. Blakey ve Spence (1990) de biliş ötesi öğrenme stratejilerini Oxford’la benzer şekilde; planlama, denetleme ve değerlendirme olarak üç grupta toplamaktadır. Pintrich ve diğerleri (1993) ise geliştirdikleri Öğrenme Motivasyonu ve Stratejileri Anketi (MSLQ)’nde bilişsel ve biliş ötesi ayrımı yapmadan öğrenme stratejilerini 9 alt boyutta incelemektedir. Bunlar; anlatma, analiz, örgütleme, kritik düşünme, biliş ötesi, zaman yönetimi, yaşlılardan öğrenme ve işbirliğidir (Akt: Ekinel 2005).

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okuduğunu anlama beceresi ile ilgili olarak yapılmış benzer çalışmalara yer verilmiştir.

Öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak yapılan çalışmalarda, ortalama okul yeteneğine sahip fakat kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Tazebay (1995), araştırmasında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarına, sesli ve sessiz okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakmıştır. Araştırmada, öğrencilerin en çok parmakla sürme, okuduğu yeri kaybetme, okurken telaşlı olma ve dik oturmama gibi olumsuz davranışları gözlenmiştir, öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır, öğrencilerin yaptığı okuma hatalarının okuma hızını düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Türkçe dersine daha çok zaman ayrılmasının yararlı olacağı, okuma yarışlarının yapılmaması gerektiği, sessiz okuma çalışmasına daha çok önem verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Şengönül, (1995)'e göre sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin kazanımlara ilişkin verilerine bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyin, okuduğunu anlamada etkili olduğu görülmektedir. “Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun dil becerilerinin yanında, zekâsının gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle çocuğun, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin, sosyal, kültürel ve eğitim koşullarının, dil becerisini ve zekâ düzeyini etkilemesi söz konusudur. Ailenin ekonomik geliri arttıkça çocuğun okul başarısı da artmaktadır”.

Erginer (1998)'in “İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında öğrenciler okuduğunu anlama becerileri yönünden incelenmiş ve öğrencilerin becerileri öğrenme düzeylerinin % 28-74 olarak gerçekleştiği bulgusuna varılmıştır. Yine araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: (1) Okuduğunu anlama becerilerinin en etkili alt becerileri, ana fikir ve başlık

bulma, metinde geçen bir kelimenin gerçek anlamını bulma, metinde geçen olayla ilgili bilgileri öğrenme, metne anlamca denk ve metne anlamca zıt düşen ifadeleri öğrenme becerileridir. Okunan metnin en iyi biçimde anlaşılması, özellikle bu alt becerinin kazanılmasına bağlı bulunmaktadır. (2) Okuma metninde geçen bir kelimenin gerçek anlamını öğrenmek, yardımcı fikirleri bulmak, olay kahramanlarının özelliklerini bilmek, olayın ne zaman geçtiğini bilmek, metni anlamaya yönelik daha pek çok alt becerinin kazanılmasına bağlıdır. Bir kelimenin metindeki anlamını bilmek, olayın nerede geçtiğini bilmekle, pek çok alt becerinin kazanılması kolaylaşmaktadır. (3) Öğrenciler özellikle, başlık, karşıt anlamlısını, anlamı bozan kelimeyi, anlamca denk ifadeyi, eş anlamlısını, olayın zamanını, ana fikir ve olayın nerede geçtiğini bulma becerilerinde başarısız bulunmuşlardır. (4) Öğrenciler, yardımcı fikirleri, metindeki anlamını bulma becerilerinde daha iyi, gerçek anlamını, olay kahramanlarının sayısını, maksadını, gerçek anlamı dışında kullanılan kelimeyi ve olay kahramanlarının özelliklerini bulma becerilerinde orta düzeyde başarı sağlamışlardır.

Çalışkan (1999)'nın "Ailenin Bazı sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında da Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı ailelerin, çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri arasında farklılıklar görüldüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde öğrenci başarısı düşük, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerde öğrenci başarısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

Zihin gelişiminin, kişinin geçirdiği yaşantılarla hızlanabileceğini ifade eden Bacanlı (2000), "gündelik hayatta çocuğuna oyuncak alan anne-baba, ona yaşantı zenginliği sağlamaya, böylece zihin gelişimine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Genel olarak yaşantı zenginliğinin zihin gelişimini etkilediği kabul edilmektedir" diyerek çocuğun zihin gelişimiyle, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiye dikkat

çekmektedir. İyi bir zihin gelişimine sahip bir birey şüphesiz okuduğunu daha iyi anlamakta ve yorumlamaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda da ailenin ve toplumun sosyo-ekonomik düzeyinin, kültürel özelliklerinin, yaşam biçiminin çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğu kabul görmektedir. Örneğin, Avcıoğlu (2000)'nun yapmış olduğu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre, okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Coşkun (2002) ise, lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin ve öğrencinin çalışma ortamına ilişkin bazı faktörlerin öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu gözlemiştir.

Yılmaz (2001)'in "İlköğretim Okulları 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Sesli Okuma Hatalarının Anlama Başarısına Etkisi" konulu çalışmasında, ilköğretim I. kademedeki 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hata türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

PIRLS (2001) (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma becerileri okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ailelerinin katkıları gibi konular uluslar arası standart test ve anketlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. PIRLS test ve anketlerinin uygulanması 2001 yılı Mayıs ayında; 62 ilden seçkisiz yöntemle seçilen 154 ilköğretim okulunun 4. sınıflarında toplam 5390 öğrenciye yapılmıştır. Okuma testi ve Öğrenci anketinin yanı sıra öğrencilerin ailelerine, sınıf öğretmenlerine, okul müdürlerine de anketler uygulanmıştır. PIRLS sonuçları ortalaması 500, standart sapması 100 olan bir standart puan formatında rapor edilmektedir. Bu puan sırasına göre Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı

uluslar arası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşük bulunmuştur.

Gündemir (2002)'in "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Gelişimlerinin Ölçümü" konulu çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıfı bitiren öğrencilerinin okuduklarını anlama bakımından ne ölçüde başarılı oldukları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarının nedenini araştırmacılar, farklı sebeplerde aramışlar: Sidekli ve Buluç (2006), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarını, kızların daha fazla sorumluluk sahibi olmasına, erkek öğrencilerin oyun aktivitelerinin büyük bölümünü ev dışında; kızların ise aksine ev içersinde gerçekleştirmelerine; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derslerine çalışma sorumluluğu duyduklarına, dolayısıyla daha fazla okuduklarına bağlamaktadır. Bacanlı (2000) ise, olgunlaşmanın zihin gelişimi üzerinde etkisi olduğunu, erken olgunlaşmanın zihin gelişimini hızlandırdığını ve olgunlaştıkça zihin gelişiminde ilerleme olduğunu söylemektedir. Bu olgunlaşma bedenî olan olgunlaşmadır. Yani fizikî olgunlaşma ne kadar hızlı olursa zihnî olgunlaşma da o kadar hızlı olacaktır.

Bray ve Baron (2003), öğrencilerin okuma metinlerine ilişkin okuduğunu anlama test maddelerine karşı gösterdikleri performans arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanmışlardır. Bu çalışmaya 4. sınıftan 8. sınıfa kadar okuyan 19,735 öğrenci dahil edilmiş ve 98 farklı okuma metni kullanılmıştır. Algı ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki, kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü bulunmuştur.

Koçyiğit (2003)'in "İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılması" adlı çalışmasında, ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişme düzeyi, okullar arası farklılıklara ve cinsiyete göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; bir okumada anlayan öğrencilerin ebeveyn eğitim durumlarının yüksek düzeyde olduğu, evlerinde kendilerine ait çalışma odaları ve

kitaplıkların bulunduğu, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu unsurların okuduğunu anlamaya olumlu etkileri bulunduğu belirlenmiştir. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden-sonuç ilişkisi bu sonuçla daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu ortaya konmuştur.

Çelenk ve Çalışkan' ın (2004) yapmış oldukları çalışmada okuduğunu anlama başarısında, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi incelenmiştir. 270 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinden oluşan çalışma grubuna 40 soruluk okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babalardan gelen çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akyol (2005) da fiziksel gelişimi, çocukların zihinsel gelişimlerini etkilediği için oldukça önemli görmektedir. Kız öğrencilerin, okuma yeteneğinin gelişimi açısından erkek öğrencilere göre daha iyi olmalarını bazı araştırmaların kızların dil yeteneklerinin erken gelişimine bağladıklarını, ancak sıralanan iddiaların aksine cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığını vurgulamaktadır.

Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, yaşadığı çevre çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin önemli katkısı vardır. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır. “Okuma yazmanın oluşumu ve aile ilişkisi üzerinde bir dizi araştırma yapılmıştır. Son 20 yılda bu çalışmaların temel ilkesi, ailelerin kim oldukları değil çocukların eğitiminde neler yapabilecekleri üzerine kuruludur” (Wels, 1985; Akt: Akyol, 2005).

Çocukların dil gelişimini farklı sebeplere bağlayan Temur (2006), bu sebeplerin, kültür farklılığı ve zekâ, yani kişisel ve sosyal faktörler olduğunu, bu faktörlerin bireye dil

gelişimi açısından önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin on sekizinci aydan itibaren çocuğun dil gelişimini etkilediği tespit edilmiş, daha iyi ortamlarda yetişen çocukların daha zengin kelime hazinesi ve daha sağlam cümle yapısına sahip olduğu ifade edilmiştir (Özbay, 2006).

Karakuş (2006) araştırmasında, Ankara'nın Kızılcahamam ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan (merkez, belde, köy) 9 ilköğretim okulundan 360 öğrencinin karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerisine etkisini tespit etmiştir. Hazırlanan "Bilgi Toplama Anketi" ile öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, çalışma ortamları ve okuma becerilerine ilişkin bazı veriler elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki; karşılaştıkları çocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Yukarıda sıralanan farklı araştırma sonuçlarından ve değerlendirmelerden anlaşılıyor ki çevre ve ailenin sosyo-ekonomik durumunun yüksek olması; ailelerin, çocuklarına farklı değişkenler yardımıyla farklı öğrenme imkânları sunması; okulların bulunduğu çevrelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerinin farklı olması; bireysel farklılıkların dikkate alınarak oluşturulmuş eğitim imkânlarının sağlanması öğrencinin dil gelişimini dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmada, İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine bazı değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmada bağımlı değişken olarak okuduğunu anlama becerisi; bağımsız değişken olarak ise cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi, okuma türü, okuma sıklığı, dikkat düzeyi, biliş ötesi bilgisi ve kaygı düzeyi ele alınmıştır. Araştırma iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır (Karasar, 1998).

3. 1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreninin çok geniş olması nedeniyle örneklem alınma yoluna gidilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini oluşturan okullar, Konya-Akşehir ve Osmaniye-Kadirli ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın evrenini; Konya ili Akşehir ilçesi ve Osmaniye ili Kadirli ilçesinde bulunan, devlete bağlı ilköğretim okullarındaki altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencileri, araştırmanın örneklemini ise evren içerisinden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 330 öğrenci (171 erkek, 159 kız) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullardan; Konya-Akşehir’de bulunanlar köy okulu olmaları ve mevcutlarının az olması dolayısıyla, okullardaki tüm altıncı sınıf öğrencileri seçilmiş, Osmaniye-Kadirli ilçesinde bulunan okullar ilçe merkezinde bulunan okullar olmaları dolayısıyla mevcudun fazla olması ve araştırmanın sağlıklı yürütülmesi amacıyla, tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sırasında eksik doldurduğu ya da ölçeklerin bazılarını hiç doldurmadığı tespit edilen 27 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır.

Tablo3.1 de Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda bulunarak araştırma istatistiklerine dahil edilen öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğrenci Sayıları

Araştırmanın Yürütüldüğü Okulun Adı	Okulun Bulunduğu İl/İlçe	Araştırma İstatistiklerine Dâhil Edilen Öğrenci Sayısı
Kadirli İlköğretim Okulu	Osmaniye/Kadirli	132
100. Yıl İlköğretim Okulu	Osmaniye/Kadirli	93
Atakent İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	15
Çamlı İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	22
Reis İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	20
Çakıllar Vali Kemal Katıtaş İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	28
Çakıllar Hürriyet İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	29
Yaylabeleden Gazi Mustafa Kemal Atatürk İlköğretim Okulu	Konya /Akşehir	11

3. 2. Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

Araştırmada, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerine bazı değişkenlerin etkisi incelendiği için birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları şunlardır:

- Kişisel Bilgi Formu
- Okuduğunu Anlama Başarı Testi
- Burdon Dikkat Testi
- Sürekli Kaygı Ölçeği
- Biliş Ötesi Testi

3.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemlerinde yer alan verilerin elde edilmesine yönelik öğrenci ve ailesi ile ilgili bilgilere ulaşmak amacıyla geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin; cinsiyetlerini, baba eğitim durumlarını, anne eğitim durumlarını, gelir düzeylerini, okuma alışkanlıklarını ve okuma türlerini belirlemeye yönelik hazırlanan 6 soru yer almaktadır. Ölçek Ek 1 ' de sunulmuştur.

3.2.2. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesinde, İlköğretim altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan alınan metinlerle araştırmacı tarafından 30 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanıp uygulanmıştır. Testin altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunun belirlenmesi amacıyla bir ön deneme yapılmıştır. Konya ili Akşehir ilçesinde eğitim görmekte olan 110 ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencisi üzerinde geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Testin geçerlik güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi Geçerlik Çalışması: Okuduğunu anlama testinin geçerliğini belirlemek amacıyla yapı geçerliğine bakılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden az sayıda tanımlanabilir anlamlı değişkeni keşfetmeye yönelik çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2002). Tablo 3.2'de Okuduğunu anlama testine ilişkin faktör analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.2. Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Okuduğunu Anlama Testi Maddeler	FAKTÖR YÜKÜ
1	,68
2	,79
3	,72
4	,64
5	,79
6	,74
7	,72
8	,54
9	,62
10	,80
11	,66
12	,71
13	,68
14	,73
15	,67
16	,71
17	,64
18	,80
19	,64
20	,69
21	,76
22	,65
23	,64
24	,79
25	,67
26	,72
27	,66
28	,77
29	,70
30	,82

Testin yapı geçerliği belirlenirken örneklem uygunluğu için Barlett Sphericity testi de uygulanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO. 60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmada KMO Örneklem Uygunluk katsayısı. 68, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 848.464 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör yüklerinin yeterli sayılması için. 30 değeri ölçüt olarak

alınmıştır. Tablo 3.2. incelendiğinde testin faktör yüklerinin. 54 ile. 82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda testte yer alan 30 maddenin yapı geçerliği açısından uygun olduğu gözlenmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi Güvenirlik Çalışmaları: Testin güvenilirliğinin belirlenmesinde testi yarılama, KR 20 hesaplaması, madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, aritmetik ortalama, standart sapma, alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığı hesaplamalarından yararlanılmıştır.

1. Testi Yarılama:

Bu güvenilirlik hesabında testin iki yarısı arasındaki tutarlılık araştırılır. Tek numaralı sorular bir yarı, çift numaralı sorular bir yarı oluşturur. Elde edilen iki yarı; iki ayrı testmiş gibi kabul edilip aralarındaki korelasyon hesaplanır. Bu yöntem, testin bir kez uygulanmasına dayandığından kullanışlıdır. Okuduğunu Anlama testi için yapılan testi yarılama güvenilirlik sonucu 0.84 olarak saptanmıştır.

2. KR 20 Formülü:

Homojen bir yapıyı ölçtüğü varsayılan ve benzer maddelerden oluşan ölçme araçlarının bir tek uygulamayla güvenilirliğinin belirlenmesi, o ölçme aracının iç tutarlığı hakkında bilgi verir. Bir tek uygulamayla güvenilirlik belirlemede çeşitli teknik ve formüller bulunmakla birlikte, en çok kullanılanları Kuder Richardson 20 (KR 20) ve Cronbach Alpha teknikleridir. Her iki teknik de birbirinden türetilmiş olmasına karşın, hangisinin kullanılacağı, madde puanlarının ölçeklenme biçimine bağlıdır (Crocker ve Algina, 1986). Madde puanları süreksiz (1-0 şeklinde) ise KR 20; sürekli (ya da sürekli kabul edildiğinde) ise Cronbach Alfa hesaplanması gerekir. KR 20 sadece doğru cevaplandırılan maddelere bir puan vererek, yanlış cevaplandırılan ve boş bırakılan maddelere ise hiç puan vermeksizin puanlanan testlere uygulanabilir. Okuduğunu anlama testi süreksiz puan alan bir test olduğundan iç tutarlık hesaplanmasında KR 20 tekniği uygulanmıştır ve yapılan istatistiksel analizler sonucu testin KR 20 güvenilirlik değeri. 90 olarak hesaplanmıştır.

3. Madde Güçlüğü, Madde Ayırtediciliği:

Ayrıca okuduğunu anlama testi için maddelerin sahip oldukları psikometrik özellikleri ortaya koymak amacıyla, öğrencilerin testteki maddelere verdikleri yanıtlarla ilgili olarak aritmetik ortalama, standart sapma, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplanmıştır.

Madde güçlüğü testte yer alan her bir maddenin doğru yanıtlanma yüzdesini göstermektedir. Bu yüzde bir maddeyi doğru yanıtlayan sayısının, toplam yanıtlayıcı sayısına bölünmesiyle elde edilir ve 0.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alabilir. Bir madde için bu değer 1'e yaklaşması maddeyi test uygulanan kişilerin çoğunun doğru yanıtladığı ve kolay bir madde olduğu; 0'a yaklaşması da o maddeyi test uygulanan kişilerin az bir kısmının doğru yanıtladığı ve güç bir madde olduğu şeklinde yorumlanır (Tekin, 2000).

Bu ölçütler doğrultusunda, doğru yanıtlanma yüzdesi 0.40 - 0.79 arasında olan maddeler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan alınmıştır. Doğru yanıtlanma yüzdesi 0.80 ve üzerinde olan maddeler testten çıkarılmıştır. Yanıtlanma yüzdesi 0.29 - 0.39 arasında olan maddelerin ise madde analizine bakılarak soru kökünün düzeltilmesi yoluna gidilmiştir.

Test geliştirme sürecinde, bir maddeyi bilenle bilmeyeni ayırt etme yüzdesi olarak ele alınan değer, madde ayırt edicilik indeksi olarak adlandırılır. Madde ayırt ediciliğinde test puanı yüksek olanların maddeyi doğru yanıtlamaları, test puanı düşük olanların ise maddeyi yanlış yanıtlamaları ya da boş bırakmaları istenir (Baykul, 2000). Madde ayırt edicilik indeksi -1.00 ile +1.00 arasında değişen değerler alır. İndeksin negatif değer alması, o maddeyi düşük puanlı kişilerin yanıtladığı, sıfıra yakın değerler alması yüksek ve düşük puanlı eş sayıda kişinin maddeyi yanıtladığı, pozitif değer alması ise o maddeyi yüksek puanlı kişilerin yanıtladığı anlamına gelir. Bu nedenle ayırt ediciliği negatif ve sıfır civarında olan maddelerin testte hiç kullanılmaması gerekir. Bu çalışmada madde ayırt edicilik puanları Kutlu (2004)'ya göre değerlendirilmiş ve madde ayırt edicilik indeksleri negatif olan maddelerle, 0-0.09 arasında olan maddeler testten çıkarılmış, 0.10 - 0.29 arasında olan maddeler, madde analizlerine bakılarak düzeltilmiş, 0.30 ve üzerinde olan

maddeler ise üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan teste alınmıştır. Tablo 3.3’de Okuduğunu anlama testine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik puanları verilmektedir.

Tablo 3.3. Okuduğunu Anlama Testine İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Maddeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Güçlüğü	Ayırtedicilik İndisi
1	.67	.48	.67	.33
2	.67	.48	.67	.33
3	.77	.43	.77	.23
4	.80	.40	.80	.20
5	.73	.45	.73	.27
6	.63	.49	.63	.37
7	.40	.49	.40	.60
8	.62	.49	.62	.38
9	.65	.48	.65	.35
10	.78	.42	.78	.22
11	.63	.49	.63	.37
12	.62	.49	.62	.38
13	.68	.47	.68	.32
14	.55	.50	.55	.45
15	.63	.49	.63	.37
16	.80	.40	.80	.20
17	.63	.49	.63	.37
18	.70	.46	.70	.30
19	.53	.50	.53	.47
20	.55	.50	.55	.45
21	.53	.50	.53	.47
22	.53	.50	.53	.47
23	.65	.48	.65	.35
24	.55	.50	.55	.45
25	.50	.50	.50	.50
26	.58	.50	.58	.42
27	.55	.50	.55	.45
28	.47	.50	.47	.53
29	.65	.48	.65	.35
30	.73	.45	.73	.27

Tablo 3.3’de Okuduğunu anlama Testinin geçerlik güvenirlik çalışmalarına ilişkin aritmetik ortalama standart sapma, madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği puanları görülmektedir. Bu değerler testin ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi oğrencilerinin

okuduğunu anlama becerilerini ölçme konusunda güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

Alt ve Üst %27 Arasındaki Farkın Anlamlılığı:

Testin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak da öğrencilerin başarı durumları açısından alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığı incelenmiştir. Bu doğrultuda alt ve üst % 27 arasındaki farkın anlamlılığı için geliştirilen testten aldıkları puanlara göre başarılı-başarısız olarak iki gruba ayrıştırılmıştır. Yapılan t testi sonucuna göre başarılı grubun aldığı puanların ortalaması diğerinden anlamlı derecede yüksekse test güvenilirdir anlamına gelmektedir. Tablo 3.4'te okuduğunu anlama testi puanlarına ilişkin alt ve üst %27 arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3.4. Alt ve Üst grupların Okuduğunu Anlama Testinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız t Testi sonuçları

Gruplar	n	x	ss	t
Üst Grup	30	25,60	1,45	
Alt Grup	30	12,00	3,30	20,654***

*** $p < .001$

Tablo 3.3.'te okuduğunu anlama testi toplamından alt ve üst %27'lik grubun aldıkları puanların karşılaştırılmana yönelik t testi sonuçları görülmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda alt ve üst grup arasındaki farkın 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum testin ayırt edeci olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Okuduğunu anlama testinin yapılan 110 öğrenci üzerinde yapılan geçerlik güvenilirlik çalışması sonuçları 30 sorudan oluşan testin ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmede yeterli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.2.3. *Biliş Ötesi Testi*

Wilson (1999)'a göre, biliş ötesi bilgisi, bireylerin kendi düşünme biçimlerinin farkında olmasına ve düşüncelerini değerlendirerek, davranışlarını yeniden düzenlemesine işaret etmektedir. (1) farkındalık, (2) değerlendirme ve (3) düzenleme olmak üzere üç temel öğeden oluşmaktadır (Çeliköz, 2001). Katılımcıların biliş ötesi bilgisini ölçmek amacıyla Çeliköz (2001) tarafından, Bir Açık-Uçlu Öğrenme Uygulaması Olarak Hypermedya (www) Ortamlarında Öğrencilerin Proje Etkinliklerinin İncelenmesi adlı doktora tez çalışması kapsamında geliştirilen biliş ötesi testi kullanılmıştır. Test öğrencilerin biliş ötesi bilgisini ölçmek amacıyla hazırlanmış 18 likert tipi sorudan oluşmaktadır. Öğrenciler ölçme aracında yer alan sorulara tamamen doğru (5) ile hiç doğru değil (1) seçenekleri arasından kendileri için en uygununu seçerek cevap vermişlerdir. Testten elde edilebilecek en yüksek puan 90 en düşük puan ise 18'dir. Ölçme aracından elde edilecek yüksek puanlar öğrencinin biliş ötesi bilgisinin yüksek olduğunu düşük puanlar biliş ötesi bilgisinin düşük olduğunu göstermektedir. Biliş Ötesi Testi Çeliköz (2001) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde uygulandığından bu çalışmanın örnekleminin de ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinden oluşması dolayısıyla geçerlik güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yeniden yapılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Biliş Ötesi Testi Geçerlik Çalışması: Biliş ötesi testinin geçerliği yine yapı geçerliğine bakılarak belirlenmiştir. Yapı geçerliğinin belirlenmesinde faktör analizi yapılmış sonuçlar Tablo 3.5.te verilmiştir.

Tablo 3.5. Biliş Ötesi Testine Ait Faktör Analizi Sonuçları

Biliş Ötesi Testi Maddeler	FAKTÖR YÜKÜ
1	,54
2	,63
3	,66
4	,52
5	,62
6	,62
7	,51
8	,78
9	,60
10	,66
11	,60
12	,64
13	45
14	,41
15	,42
16	,37
17	,44
18	,40

Bu geçerlilik çalışmasında KMO Örneklem Uygunluk katsayısı .68, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 848.464 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca faktör yüklerinin yeterli sayılması için 0.30 değeri ölçüt olarak alınmıştır. Tablo 3.5 incelendiğinde testin faktör yüklerinin .37 ile .78 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler doğrultusunda testte yer alan 18 maddenin yapı geçerliği açısından uygun olduğu görülmüştür.

Biliş Ötesi Testi Güvenilirlik Çalışması: Bu testin güvenilirliği için Cronbach Alfa Güvenilirliği hesaplanmıştır. Eğer test doğru yanıtla 1, yanlış yanıtla 0 puan vererek, iki kategorili puanlanabilen maddelerden oluşmuyor ve ağırlıklı ya da çok kategorili puanlanabilen maddelere sahipse, KR-20 ile aynı mantık üzerine kurulu ve ona benzeyen diğer bir iç tutarlılık katsayısına dayalı güvenilirlik hesaplama yöntemi Cronbach Alfa yöntemidir. Cronbach alfa yönteminde 0,00 ile 1,00 arasında bir korelasyon elde edilir. Korelasyonun 1,00'e yakın olması testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve hatanın az olduğunu, 0,00'a yakın olması da testin güvenilirliğinin düşük olduğunu ve hatanın çok olduğunu anlamındadır. Yapılan istatistikî analizler sonucu test için belirlenen Cronbach alfa değeri 0.91 olarak hesaplanmış testin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yapılan geçerlik güvenilirlik çalışmaları biliş ötesi testinin mevcut 18 maddelik haliyle ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin biliş ötesi bilgisinin değerlendirilmesi konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Testten elde edilen veriler istatistikî olarak meydana göre kategorilendirme yapılarak testten düşük puan alan öğrenciler biliş ötesi bilgisi düşük öğrenciler, testten yüksek puan alan öğrenciler biliş ötesi bilgisi yüksek öğrenciler olarak iki kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir.

3.2.4. Sürekli Kaygı Envanteri

1964 yılında Spielberg ve arkadaşları tarafından normal ve normal olmayan bireylerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçek Türkçe'ye Öner ve Le Compte (1983) tarafından uyarlanmıştır. Kısa ifadelerden oluşan, kendini değerlendirme türü standart bir ölçektir. Ölçeğin normal ve hasta örnekleriyle yapılan çalışmalar sonucu elde edilen güvenilirlik katsayılarının. 83 ile. 87 arasında değiştiği bildirilmektedir (Aydemir ve Köroğlu, 2000; Özusta, 1995). Bu çalışmada envanterin Sürekli Kaygı alt ölçeği kullanılmıştır.

Sürekli Kaygı ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. Bireyler maddeleri sıklık derecelerine göre, (1) Pek az, (2) Bazen, (3) Çoğu zaman, (4) Hemen her zaman

seçeneklerden birini işaretleyerek cevaplandırırılar. Ölçekte 1,6,7,10,13,16,19. maddeler (7 adet) olumsuzluk bildirdiği için ters döndürölmüş ve puanlanmıştır.

Ölçeğin her bir maddesindeki seçeneklerin 1 ile 4 arasında değişen sayısal ağırlık değerleri toplanarak sürekli kayđı puanı elde edilmektedir. Ölçekten elde edilecek toplam puanın değerı 20-80 arasındadır. Puanın yüksek olması kayđı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Özğüven, 1994).

3.2.5. Bourdon Dikkat Testi

Bourdon Dikkat Testi; 1895 yılında Benjamin Bourdon tarafından ilk defa hazırlanmıştır. Psikoloji alanında çok ünlü ve sık kullanılan bir testtir. Dikkati, yorgunluğu, hareketliliğin hızını, çalışma temposunu, sürekli konsantrasyonun ve dikkatin yüksek seviyede olduğu monoton çalışma sürecinde dayanıklılığı ve çalışma performansını ölçen standart bir testtir. Aynı zamanda uzun süreli, yoğun bir gözle çözümleme gerektiren işlemlerde de uygulanmaktadır. Toplu, grup çalışmalarında, Bourdon Dikkat Testi kullanılan araştırmalarda çok belirgin ve başarılı sonuçlara varılmaktadır. Zamanla bu testin üzerine başka uzmanlar tarafından eklemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Tıpta, klinik ve deneysel psikolojide, nörolojide vb. alanlarda kullanılmaktadır. Bu testin olumlu yönü hem bireysel hem de grup araştırmalarında kullanılabilmesidir. Testin başka bir olumlu yönü de bu test için önceden yapılan çalışma ve hazırlıkların sonuçları etkilememesidir. Bu nedenle test hem sağlıklı hem de hasta insanlara uygulanabilir. Bourdon Dikkat Testi sayesinde hem sağlıklı hem de hasta insanların fiziksel ve psikolojik durumlarında ortaya çıkan değişiklikler de hassasiyetle belirlenmektedir (Brunner, 2006; Akt: Demirova,2008). Bourdon Dikkat Testinin halen en son kullanılmakta olan şekli B. Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. Bourdon Dikkat Testinin iki farklı formu bulunmaktadır. Birincisinde belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise şekilleri karışık olarak verilmiş şekiller arasından bulma ve işaretleme şeklinindedir. Test kesintisiz bir dikkat yönelimi gerektirmektedir (Karaduman, 2004). Araştırmada kullanılan Bourdon Dikkat Testi 3 kümeden oluşmuştur ve her kümede harfler karışık şekilde yerleştirilmiştir. (Kümelere göre harf dağılımı: 1. kümede, a:11,b:10,d:10,g:10; 2. kümede; a:10, b:10 d:10, g:9; 3. kümede; a:10, b:11, d:9, g:10) .

Öğrencilerden, 3 dakikalık sürede, her kümedeki karışık yerleşmiş harflerin içinden yalnızca **a, b, d** ve **g** harflerini bulması ve işaretlemesi istenmiştir. İşaretlenmemiş veya yanlış işaretlenmiş harfler hata olarak kabul edilmiştir. Her küme üzerinde çalışmaya 3 dakika verilmiş ve süre bitince çalışma durdurulmuştur.

Çalışma sonunda her üç kümede öğrencilerin işaretlemedikleri veya yanlış işaretledikleri harfler hata olarak hesaplanmıştır. Testten elde edilebilecek puanlar 0-40 arası hata puanlarıdır. Puanlar medyanına göre kategorize edilerek hata sayısı yüksek öğrenciler dikkat düzeyi düşük, hata sayısı düşük öğrenciler dikkat düzeyi yüksek öğrenciler olarak kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır..

3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen veriler, üzerinde istatistiksel çözümlenmelerin yapılabilmesi için SPSS 11.5 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Bu program kullanılarak araştırmanın alt amaçları doğrultusunda değişkenlerin yapısına uygun istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), minimum-maximum puanlar ve başarı yüzdelerini ortaya koyan betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının bazı değişkenler açısından farklılaşıp, farklılaşmadığının belirlenmesinde ise değişkenin seçenek sayısına göre bağımsız t-testi ve tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bulguların yorumlanmasında ise anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak ilgili araştırmalar doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öncelikle ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları hesaplanmıştır. Daha sonra okuduğunu anlama puanlarının bazı kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, kitap okuma sıklığı ve okum şekli) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının dikkat düzeyi, kaygı düzeyi ve biliş ötesi bilgisine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistikî sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1. İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİ

Araştırmanın birinci alt probleminde ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir? Sorusu sorulmuştu. Bu soruya cevap bulmak için öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmış ve başarı düzeyleri hesaplanmıştır. Tablo 4.1’de ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.1. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi Puan Ortalamaları

OKUDUĞUNU ANLAMA	N	\bar{X}	ss	Min.	Max.	Toplam Puan	Soru Sayısı	Başarı %
	330	20,87	5,89	3,00	30,00	6888,00	30	69,56

Tablo 4.1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi toplam puanlarının 6888.00, okuduğunu anlama beceri puan ortalamasının ise $\bar{x}=20.87$ olduğu görülmektedir. Okuduğunu anlama testinde çok başarısız (min.=3.00) öğrenciler gözlemlendiği gibi çok başarılı (max.=30) olan öğrenciler de yer almaktadır. Tüm öğrenciler dikkate alındığında 6. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı yüzdesi % 69,56 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin % 69.56'lık bir başarı oranı eğitim sistemine göre başarılı gibi görünmekle birlikte başarısız olarak da yorumlanabilir. Çünkü öğrenim hayatının ilk döneminden sonuna kadar sürekli içerisinde bulunan okuma eylemi ve okuduğunu anlama, temel bir beceridir ve diğer başarıların ön koşulu niteliği taşımaktadır. Eğer söz konusu fen bilimlerinde teorik bir konu ya da sayısal bilimlerde anlaşılması güç bir problem olsaydı bu başarı oranına göre "başarılı" değerlendirmesi yapmak doğru olabilirdi. Fakat normal bir bireyin yedi yaşında tanıştığı okuma eylemine bağlı olarak, zamanla gelişen ve daha da artması beklenen okuduğunu anlama becerisinin bu değerlerle olumlu görülmesi yanlış yorumlara, sistemle ilgili tedbirsiz uygulamalara yol açacağı düşünülmelidir. Konuyla ilgili benzer çalışmalarda, örneğin Ünal (2006)'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi % 63,45 olarak tespit edilmiştir. Çam (2006)'ın "İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları % 78,35 bulunmuştur. Kaya (2006)'nın "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum ve

Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmasında; deney grubu için % 48,85; kontrol grubu için % 41’lik bir başarı yüzdesi elde edilmiştir. Yine Kaya (1985)’nin “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” adlı çalışmasında, ilkokullarda Türkçe eğitiminin durumu araştırılmıştır. Araştırmada; Öğrencilerin okuduğunu anlama genel başarı ortalaması % 34.73 olarak bulunmuştur. Erginer (1998)’in “İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında ise öğrenciler okuduğunu anlama becerileri yönünden incelenmiş ve başarı düzeylerinin % 28-74 olarak gerçekleştiği bulgusuna varılmıştır.

Araştırma sonuçlarında da görüldüğü üzere, Türkiye’de yapılan ilköğretim seviyesindeki öğrenciler üzerindeki çalışmalarda, okuduğunu anlama başarı puanlarının % 28-%78 aralığında değiştiği görülmektedir. Aralığın üst değeri olan % 78’lik başarı yüzdesi başarılı gibi nitelendirilebilirse de % 28’lik bir başarı ve bu aralık değerler arasında kalan medyan dikkate alındığında öğrencilere okuduğunu-anlama becerisini kazandırmada ilköğretim okullarında verilen eğitimin yeterli olmadığı söylenebilir.

4.2. BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İLKÖĞRETİM ALTINCI SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırma kapsamında, öğrencilerin farklı değişkenlere göre okuduğunu anlama becerileri incelenmiş olup, bu değişkenlerin okuduğunu anlamada etkili olup olmadığına bakılmıştır.

4.2.1. Cinsiyetlerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilk olarak, İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmekte midir? Sorusu sorulmaktadır. Bu soruya cevap aranırken İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi öğrencilerinin cinsiyetleri; (1) kız ve (2) erkek olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra cinsiyetlerine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı

belirlenmeye çalışılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınımlanmıştır. Uygulanan t testi ile ilgili istatistikler Tablo 4.2.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p	Anlam
	Kız	159	21.81	5.71	2.719	0.007	P<0,05 Anlamlı
	Erkek	171	20.05	6.06			

Tablo 4.2.1 'de de görüldüğü gibi, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi kız öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=21.81$) ile erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=20.05$) arasında fark bulunmaktadır. Kızların okuduğunu anlama puanları erkeklerden daha yüksek, dolayısıyla daha başarılı görünmektedir. Ancak yinede kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=-2.719$). Buna göre cinsiyet değişkeninin, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Son yıllarda cinsiyet faktörünün, farklı alanlarda farklı becerilerle kıyaslandığı birçok araştırma ve istatistikî çalışma yapılmaktadır. Örneğin 2010 YGS'na katılan adayların yüzde 45'i kız; yüzde 55'i ise erkektir. Sınavda 140 barajını geçen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, kızların yüzde 96,47'si sınavda başarılı olurken, erkeklerin başarısı 69,57'de kalmıştır (<http://www.egitimekrani.com/>). Ülke genelinde yapılan bu sınavın sonuçları dikkate alındığında, genel anlamda kızların sınav başarılarının ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha başarılı olmalarındaki bir başka neden, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sözel

zekâya sahip olmaları olabilir. Çeliköz (2010), tarafından 10 ilde 3573 öğrenci üzerinde yapılan Türk öğrencilerin baskın zeka profilleri adlı çalışmasında, kız öğrencilerin sözel zekâyâ erkek öğrencilerin ise sayısal zekâyâ daha fazla sahip oldukları tespit edilmiştir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin daha çok sözel bir beceri olduğu düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Türkiye’de ve yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda okuduğunu anlama ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kılıç (2004)’ın yaptığı araştırmada aktardığı sonuçlara göre, yurtdışında yapılan bazı araştırmalarda, kız öğrencilerin okuduğunu anlamada erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu (Brantmeier, 2000; Exezidis, 1982; Phakiti, 2003; Pomplun ve Nita, 1999) tespit edilmiştir.

Ayrıca Türkiye’de Çiftçi (2007), Gündemir (2002) ve Karakuş (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşılık; Kılıç (2004), Yılmaz (2006) ve Anılan (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, cinsiyet faktörünün okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaldan (2007) tarafından yapılan bir araştırmada ise, kız ve erkek öğrencilerin okuduklarını anlama puan ortalamaları anlamlı farklılık göstermemekle birlikte erkeklerden daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmayla birlikte, cinsiyetle okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri inceleyen benzer araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve okuduklarını daha iyi anladıkları anlaşılmaktadır. Bir diğer ifadeyle, farklı araştırmalar farklı sonuçlar ortaya koysa da okuduğunu anlama becerisi ile cinsiyet ilişkisi incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları daha genel bir görüştür. Bunun nedeni ise kız öğrencilerin, erkek öğrencilere nazaran öğrenmeye daha istekli olmaları olabilir.

4.2.2 Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde ikinci olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeylerine göre değişmekte midir? Sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aranırken altıncı sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyleri; (1) ilkokul (2) ortaokul, (3) lise ve (4) Fakülte/yüksekokul olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Daha sonra annelerinin eğitim düzeylerine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2.2’de ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.2.2 Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlam
	İlkokul	158	19.66	6.31	11.076	0.001	1-3
	Ortaokul	72	19.81	5.57			1-4
	Lise	75	23.57	4.46			2-3
	Fakülte/Yüksekokul	25	23.84	5.13			2-4

Tablo 4.2.2 incelendiğinde ilkokul mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamaları 19.66, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları 19.81, lise mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları 23.57, üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamaları 23.84 olarak bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında, anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma

olduğunu göstermektedir ($F=11.076$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesine ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları ise lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarının ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Konuyla ilgili olarak Kaldan (2007) tarafından yapılan araştırmada, annesi lise ($\bar{x}=3.3$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=3.6$) olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, annesinin mesleği olmayan ($\bar{x}=1.8$), annesi ilkökul mezunu ($\bar{x}=2.5$) olan ve ortaokul mezunu ($\bar{x}=2.9$) olan öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu bu araştırmada elde edilen; lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının okuduklarını anlama puanlarının, ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarından okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir. Anılan (2008)'ın yaptığı çalışmada da yine, bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerileri araştırılmış ve buna göre okuduğunu anlamada anne eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili olarak; eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının okuduğunu anlama testi başarılarının aritmetik ortalamaları diğerlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguda bu araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Yılmaz (2006), tarafından yapılan araştırmada ise elde edilen bulgular, annenin eğitim seviyesi ile öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında bir ilişki bulunmadığı yönündedir. Sonuç olarak mevcut literatür değerlendirildiğinde, anne ve babaların eğitim düzeyleri doğal olarak çocukların başarılarını ve dolayısıyla çocuklarının okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Hatta, burada bir doğru orantıdan dahi söz edilebilir, şöyle ki; anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların okuduğunu anlama başarı puanları da artmaktadır.

Anne eğitim düzeyine bağlı olarak çocuğun artan başarısında en büyük sebep, öğrenim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının ihtiyaçlarını, eksikliklerini ve yeterliliklerini daha iyi bilmeleri ve buna göre davranmalarındır. Eğitimli bir anne çocuğunu eğitiminin her alanında layıkıyla destekleyebilir ona rehberlik edebilir, yeri gelir ona iyi bir örnek teşkil edebilir. Eğitimli bir annenin çocuğunun yanında kitap okuması ona iyi bir örnek teşkil edecektir. Oysa annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuklarının eksiklerini görmede ve bunu düzeltmede onlara rehberlik etmede yetersiz kalacak, çoğu zaman da

çözüm üretemeyecektir. Annelerin çocukları üzerindeki etkisinin babalara oranla daha fazla olduğu bir gerçektir; çünkü anneler çocuklarıyla daha fazla zaman geçirirler ve onlarla daha fazla ilgilenme fırsatı bulurlar. Anne ile sürekli etkileşim halinde olan çocuğun ondan etkilenmesi kadar doğal bir durum yoktur.

4.2.3. Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde üçüncü olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri; babalarının eğitim düzeylerine göre değişmekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aranırken altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin babalarının eğitim düzeyleri; (1) ilkokul (2) ortaokul, (3) lise ve (4) Fakülte/yüksekokul olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Daha sonra babalarının eğitim düzeylerine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2.3'te ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.2.3 Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Eğitim Düzeyi	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
	İlkokul	103	19.41	5.85	6.024	0.001	1-4 2-4
	Ortaokul	86	20.17	6.55			
	Lise	92	21.82	5.68			
	Fakülte/Yüksekokul	49	23.32	4.47			

Tablo 4.2.3. incelendiğinde ilkokul mezunu babaların çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamaları $\bar{x}=19.41$, ortaokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamaları $\bar{x}=20.17$, lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalamaları $\bar{x}=21.82$, üniversite mezunu babaların çocuklarının puan ortalamaları $\bar{x}=23.32$ olarak bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir ($F=6.024$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesine ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları üniversite mezunu babaların çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarının ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Konuyla ilgili olarak Kaldan (2007), tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Babası lise ($\bar{x}=3.4$) ve üniversite mezunu ($\bar{x}=3.2$) olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının, babasının eğitimi olmayan ($\bar{x}=2.2$), ilkokul ($\bar{x}=2.3$) ve ortaokul mezunu ($\bar{x}=2.8$) olan öğrencilerden daha yüksek başarı puanlarına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu bu araştırmada elde edilen; üniversite mezunu babaların çocuklarının okuduklarını anlama puanlarının, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarından okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir. Anılan (2008)'ın yaptığı çalışmada ise, okuduğunu anlamada baba eğitim düzeyi değişkeni ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır: Babaları lise mezunu olan öğrenciler ile babaları okuryazar olmayan, okuryazar ve ilkokul mezunu arasında, babaları lise mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark vardır. Yine babaları üniversite mezunu olan öğrenciler ile babaları okuryazar olmayan, okuryazar, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu ve lise mezunu olanlar arasında, babaları üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı fark görülmektedir. Bu bulgu bu araştırmada elde edilen; lise ve üniversite mezunu babaların çocuklarının okuduklarını anlama puanlarının, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların çocuklarından okuduğunu anlama puanlarının yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular her ne kadar bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemese de; babanın eğitim seviyesi ile öğrencilerin okuduklarını anlamaları arasında doğru orantılı bir ilişkinin varlığı kabul gören bir gerçektir.

Anne babanın, çocuğun gelişim sürecindeki en önemli model olması, geçmişten geleceğe değişmeyen ve değişmeyecek olan nadir özelliklerdendir. Birey yaşama atılmadan da atıldıktan sonra da aile çatısı altında yaşamını sürdürür. Bu çatı altında bireylerin birbirinden etkilenmemesi söz konusu dahi olamaz. Eğitimli bir ailede yetişen çocuk hayata birkaç adım önde başlar diğerlerine göre. Kız çocuğun babaya, erkek çocuğun anneye düşkünlüğü yadsınmaz bir gerçektir toplumda. İyi bir model, iyi ürünlerin ortaya çıkmasına yol açar. Eğitimli bir baba çocuğunun gelişiminde ona gerektiği gibi yardımcı ve iyi bir rehber olabilmektedir. Yine eğitimli ve ne yapması gerektiğinin farkında olan bir baba çocuğunun yanında yeri geldiğinde özellikle kitap okuyacak ve ona model olma yoluyla okuma alışkanlığı kazandırmada örnek olacaktır. Çok okuyan bir birey de okuduğunu daha iyi anlayacaktır.

4.2.4. Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde dördüncü olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri; ailelerinin aylık gelir durumuna göre değişmekte midir? sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aranırken ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin ailelerinin aylık gelir durumları; (1) 500 TL ve altı, (2) 501-1500 TL ve (3) 1500 üstü olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Daha sonra ailelerinin aylık gelir durumuna göre okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2.4'te ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının ailelerinin aylık gelir durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.2.4. Ailelerinin Aylık Gelir Durumuna Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Aylık Gelir	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
	500 TL ve altı	94	18,22	6,37	14,510	0.001	1-2 1-3
	501-1500 TL	176	21,88	5,40			
	1500 TL üstü	60	22,23	5,55			

Tablo 4.2.4 incelendiğinde aylık gelir miktarı 500 TL ve altında olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamaları $\bar{x}=18.22$, 500-1500 TL arasında olan ailelerin çocuklarının puan ortalamaları $\bar{x}=21.88$, 1500 TL üstü olan ailelerin çocuklarının puan ortalamaları $\bar{x}=22.23$ olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonuçları ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında ailelerinin aylık gelir durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir (F=14.510). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesine ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları ailesinin aylık geliri 1500 TL'den yüksek olan çocukların okuduğunu anlama puan ortalamalarının aylık gelir düzeyleri 500 TL ve altı olan ve 501-1500 TL arası olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Kaldan (2007) tarafından yapılan benzer bir araştırmada aylık gelir miktarı 1001-1500 YTL ($\bar{x}=3,7$) olan öğrenciler ile 1501 YTL ve yukarısı ($\bar{x}=3,0$) olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının, aylık geliri 300 YTL ve aşağısı ($\bar{x}=2.5$) olan öğrencilere, 301-600 YTL ($\bar{x}=2.4$) olan ve 601-1000 YTL ($\bar{x}=2.9$) olan öğrencilere oranla, daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, araştırmada elde edilen; ailesinin aylık geliri 1500 TL üstü olan çocukların okuduğunu anlama puan ortalamalarının aylık gelir düzeyleri 500 TL ve altı olan ve 501-1500 arası olan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Çelenk ve Çalışkan (2004)'ın okuduğunu anlama başarısında, bazı sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini inceledikleri çalışmada elde edilen sonuçlarına göre, gelir düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocukların, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların çocukların, daha düzenli bir mesleği olan ailelerden gelen çocukların ve daha az çocuklu ailelerden gelen çocukların okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara göre; ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyin çocuğun okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Avcıoğlu'nun (2000) yapmış olduğu araştırmada da, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre, okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Coşkun (2002) ise, lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde yaptığı araştırmada, bazı sosyoekonomik faktörlerin öğrencilerin anlama düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu bulmuştur.

Kaldan (2007), Çiftçi ve Temizyürek, (2008); Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinin hedef davranışların gerçekleşme düzeyi ile ailenin ekonomik gelir seviyesinden etkilendiğini ileri sürmektedir. Çalışkan (1999)'nın "Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı ailelerin, çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri arasında farklılıklar görüldüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde öğrenci başarısı düşük, sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ailelerde öğrenci başarısının yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gündemir (2002)'in "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçümleri" konulu çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıfı bitiren öğrencilerin okuduklarını anlama bakımından ne ölçüde başarılı oldukları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri arasındaki farkın, okuduğunu anlama becerilerini etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre artan sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye göre okuduğunu anlama becerisi de olumlu yönde gelişmektedir. Şengönül (1995)'e göre; sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrencilerin kazanımlara ilişkin verilerine bakıldığında sosyo-ekonomik düzeyin, okuduğunu anlamada etkili olduğu bulunmuştur. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun dil becerilerinin yanında, zekânın gelişiminde de önemli rol oynamaktadır. Çocuğun, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeyin, sosyal, kültürel ve eğitim koşulların,

dil becerisini ve zekâ düzeyini etkilemesi kaçınılmazdır. Buna bağlı olarak, ailenin ekonomik geliri artıkça çocuğun okul başarısı dolayısıyla da okuduğunu anlama düzeyi artmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzey ve okuduğunu anlama becerisinin incelendiği benzer araştırmalar da göstermektedir ki; okuduğunu anlama ile ailenin sahip olduğu maddi imkânlar birbiriyle bağlantılıdır. Gelir düzeyi yüksek aileler çocuklarına iyi bir eğitim-öğretim ortamı sunarken, ailenin gelir düzeyi düştükçe, çocuğuna sunabileceği imkânlar da o ölçüde azalır. Gelir durumu düşük olan aileler çocuklarına, ders kitapları veya yardımcı kaynaklar dışında kitap alamazken, gelir düzeyi iyi olan aileler çocuklarına istedikleri kadar kitap alabilecekler, onlara farklı imkânlar sunabileceklerdir. Ailenin sosyoekonomik durumunun yüksek olmasına bağlı olarak; ailelerin, çocuklarına farklı değişkenler yardımıyla farklı öğrenme imkânları sunması; okuma alışkanlıklarını desteklemeleri, öğrencinin dil gelişimini dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilemektedir.

4.2.5. Kitap Okuma Alışkanlığına Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde beşinci olarak, İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kitap okuma alışkanlıklarına göre değişmekte midir? sorusu sorulmaktadır. Bu soruya cevap aranırken İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları; (1) günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olanlar ve (2) günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayanlar olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra cinsiyetlerine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kitap okuma alışkanlıklarına göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınıanmıştır. Uygulanan t testi ile ilgili istatistikler Tablo 4.2.5. 'da verilmiştir.

Tablo 4.2.5. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Kitap Okuma Alışkanlığı	N	\bar{X}	ss	t	p	Anlam
	Düzenli Okuma Alışkanlığı Olan	231	22,43	4,79	6,784	0.001	P<0,05 Anlamlı
Düzenli Okuma Alışkanlığı Olmayan	99	17,32	6,81				

Tablo 4.2.5'te de görüldüğü gibi, günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=22.43$) ile günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=17.32$) arasında farklılık gözlenmektedir. Günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerden daha yüksektir, dolayısıyla daha başarılı gözükmektedir. Günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olan ve olmayan öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=6,784$). Buna göre kitap okuma alışkanlığı değişkeninin, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Koçyiğit (2003)'in "İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi" adlı çalışmasında, bir okumada anlayan öğrencilerin, ders haricinde her gün kitap okuduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrencilerin okuduklarını daha hızlı anladığı, dolayısıyla okuma alışkanlığının okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği görüşüne ulaşılabilir. Yine Kaldan (2007) tarafından yapılan benzer bir çalışmada ise boş zamanlarında kitap okuma sıklıklarına göre okuduğunu anlama başarı puan ortalamaları incelendiğinde; her ay kitap okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama

başarısının ($\bar{x}=3.0$), hiç kitap okumayan ($\bar{x}=2.0$), üç ayda bir okuyan ($\bar{x}=2.3$) ve altı ayda bir okuyan ($\bar{x}=2.0$) öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bu araştırmada elde edilen; günlük düzenli kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları; düzenli kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerden daha yüksek, dolayısıyla daha olumlu olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Düşünen, fikir üreten, düşündüğünü ifade edebilen ve yanlış bilgi ile doğru bilgiyi ayırabilen fertlerin sayısının artması için, çocukluk çağında kitap okuma alışkanlığının kazandırılması gerekmektedir. Kitap okuyan çocuklar eğitim süreçlerinde anne babaların ve eğitimcilerin işlerini de kolaylaştırır. Okuma alışkanlığı olmayan çocuklar, başarılı olmada zorlanmaktadır. Kitap okumayan nesillerin giderek düşünme fonksiyonu körelmekte, fikir üretme kabiliyetleri gerilemekte, kelime hazinesinin yetersizliği nedeniyle başarılı iletişim kuramamaktadır. Evrensel değer hükümlerinin kazandırılması, karakter ve kişilik gelişmesi, tarih ve kültür şuuru ancak okuyan, araştıran ve bilgiyi seven nesillerin yetiştirilmesiyle mümkündür. Hemen her şeyi anlatma imkânı olmayan eğitim sürecinde, çocukların da gayret ederek ve kendilerini okuyarak geliştirmeleri gerekmektedir. Zira okumak sadece Türkçe dersiyle değil tüm derslerle bağlantılı bir eylemdir.

4.2.6. Kitap Okuma Türü Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt problemde altıncı olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları kitap okuma türüne göre değişmekte midir? Sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aranırken ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin kitap okuma türü; (1) sesli okuma, (2) sessiz okuma ve (3) altını çizerek okuma olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Daha sonra kitap okuma türüne göre okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 4.2.6'da ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının kitap okuma türü değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmektedir.

Tablo 4.2.6. Kitap Okuma Türüne Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Okuma Türü	N	\bar{x}	ss	F	p	Anlam
	Sesli okuma	98	20,96	4,98	19,089	0.001	1-3
	Sessiz okuma	161	19,35	6,24			2-3
	Altını çizerek okuma	71	24,32	5,06			

Tablo 4.2.6. incelendiğinde okuma türü olarak sesli okuyan çocukların okuduğunu anlama puan ortalamaları $\bar{x}=20.96$, sessiz okuyan çocukların puan ortalamaları $\bar{x}=19.35$, altını çizerek okuyan çocukların puan ortalamaları $\bar{x}=24.32$ olarak bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonuçları ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları arasında okuma türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma olduğunu göstermektedir (F=19.089). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesine ilişkin yapılan Scheffe testi sonuçları metinleri altını çizerek okuyan çocukların, okuduğunu anlama puan ortalamalarının sesli okuma ve sessiz okuma yapan çocukların okuduğunu anlama puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Tazebay (1995)'ın araştırmasında ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, sesli ve sessiz okuma hızlarına, sesli ve sessiz okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakılmıştır. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları artıkça okuduğunu anlama puanlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında seçtikleri okuma yöntemlerinin, okuduklarını anlama düzeylerini etkilemesi kişiye göre değişen bir etmendir. Bazı öğrenciler sesli okuma yaparak, bazıları sessiz okuma yaparak, bazıları ise altını çizme yöntemiyle okuma yaparak, okuduğunu daha iyi anlayabilir. Fakat bu istisnai bir durumdur, okuma türlerinin hepsinin ayrı bir yeri ve kullanılış zamanı vardır. Bu demek değildir ki okuma türlerinin hepsi okuduğunu anlamada

ayrı bir öneme sahiptir. Araştırma sonuçlarından da hareketle altını çizerek okuma yönteminin diğer yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.2.7. Dikkat Düzeyi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde yedinci olarak, İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri; dikkat düzeyi değişkenine göre değişmekte midir? Sorusu sorulmaktadır. Bu soruya cevap aranırken İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin dikkat düzeyleri; (1) yüksek (hata puanı düşük olanlar) ve (2) düşük (hata puanı yüksek olanlar) olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra dikkat düzeyi değişkenine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Dikkat düzeylerine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınınmıştır. Uygulanan t testi ile ilgili istatistikler Tablo 4.2.7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Dikkat Düzeyi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Dikkat Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	p	Anlam
	Düşük	156	20.28	5.83	1.801	0.043	P<0,05 Anlamlı
Yüksek	174	21.46	6.02				

Tablo 4.2.7’de de görüldüğü gibi, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi dikkat düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (\bar{x} =21.46) ile dikkat düzeyi düşük öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları (\bar{x} =20.28) arasında farklılık bulunmaktadır. Dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları dikkat düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek, dolayısıyla daha başarılı görülmektedir. Dikkat düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, dikkat düzeyine göre okuduğunu

anlama becerisi arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=1.801$). Buna göre dikkat düzeyinin ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Güneş (1997)'e göre; öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Araştırmada öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olduğuna dair bir denence geliştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucunda öğrencilerin dikkat düzeyleri ile okuma düzeyleri arasında 0.05 düzeyinde ($r=0.35$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçtan hareketle dikkat düzeyi ile okuma düzeyi birbiri ile doğru orantılı olarak gelişen iki değişkendir, yargısına ulaşılmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada elde edilen; dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları dikkat düzeyi düşük olan öğrencilerden daha yüksek, dolayısıyla daha başarılı bulgusunu desteklemektedir. Bu sonuca göre dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuma düzeyleri de yüksektir denilebilir ve dikkat değişkeninin, öğrencilerin okuma düzeyleriyle dolayısıyla da okuduğunu anlama becerisi ile doğrudan ilişkili bir kavram olduğu ve okuma becerisini etkilediği söylenebilir.

4.2.8. Kaygı Düzeyi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde sekizinci olarak, İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri kaygı düzeyi değişkenine göre değişmekte midir? sorusu sorulmaktadır. Bu soruya cevap aranırken İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin kaygı düzeyleri; (1) yüksek ve (2) düşük olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra kaygı düzeyi değişkenine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kaygı düzeylerine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınanmıştır. Uygulanan t testi ile ilgili istatistikler Tablo 4.2.8.'da verilmiştir.

Tablo 4.2.8. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Kaygı Düzeyi	N	\bar{x}	ss	t	p	Anlam
	Düşük	171	22.09	5.48	3.811	0.001	P<0,05 Anlamlı
	Yüksek	159	19.63	6.18			

Tablo 4.2.8.'de de görüldüğü gibi, kaygı düzeyi düşük öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=22.09$) ile kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{x}=19.63$) arasında fark bulunmaktadır. Kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha yüksektir. Kaygı düzeyi düşük ve yüksek öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, kaygı düzeyine göre okuduğunu anlama tutumları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=3.811$). Buna göre kaygı düzeyinin ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Öğrencilerin yeteneklerini dikkate alarak yapılan çalışmalarda, ortalama okul yeteneğine sahip fakat kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Üniversitenin birinci sınıfında aldıkları kötü notlar nedeniyle öğrenimi tehlikeye girmiş kaygılı öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada, bu öğrencilerden bir bölümü, bir danışma programına katılmış, dönem sonunda programa katılmayan öğrencilere göre notlarını büyük ölçüde yükselttikleri görülmüştür (Topçu, 1986). Kaygı düzeyinin başarıyı etkilediği gerek araştırmalarda gerekse toplumda kabul gören bir gerçektir. Sınavlardan önce, “bildiklerimi yapamazsam” veya “ya sınavım kötü geçerse” gibi ifadelerle duyduğu kaygıyı dile getiren öğrencilerin sınavlarında beklenen başarıyı gösteremedikleri bilinmektedir. Başarı ile okuduğunu anlamanın doğru orantıya sahip olduğu düşünülürse, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin okuduklarını anlayamamalarını da normal karşılamak gerekir.

4.2.9. Biliş Ötesi Bilgisi Değişkenine Göre İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt probleminde son olarak, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları biliş ötesi bilgisi değişkenine göre değişmekte midir? Sorusu sorulmaktadır. Bu soruya cevap aranırken İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi öğrencilerinin biliş ötesi bilgileri; (1) yüksek ve (2) düşük olmak üzere 2 gruba ayrılmıştır. Daha sonra biliş ötesi bilgisi değişkenine göre, okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Biliş ötesi bilgisine göre okuduğunu anlama puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t testi ile sınanmıştır. Uygulanan t testi ile ilgili istatistikler Tablo 4.2.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.2.9. İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğrencilerinin Biliş Ötesi Bilgisi Değişkenine Göre Okuduğunu Anlama Puan Ortalamalarına İlişkin t testi Sonuçları

Okuduğunu Anlama	Biliş Ötesi Bilgisi	N	\bar{X}	ss	t	p	Anlam
	Düşük	178	19.19	6.35	6.080	.000	P<0,05 Anlamlı
	Yüksek	152	22.91	4.74			

Tablo 4.2.9'da da görüldüğü gibi, ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi, öğrencilerinden biliş ötesi bilgisi düşük öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{X}=19.19$) ile biliş ötesi bilgisi yüksek öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları ($\bar{X}=22.91$) arasında fark bulunmaktadır. Biliş ötesi bilgisi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları biliş ötesi bilgisi düşük olan öğrencilerden daha yüksek, dolayısıyla daha başarılı görünmektedir. Biliş ötesi bilgisi yüksek ve düşük öğrenciler arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre, biliş ötesi bilgisine göre okuduğunu anlama tutumları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur ($t=6.080$). Buna göre biliş ötesi bilgisinin ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir.

Şen (2003), tarafından yapılan, “Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı deneysel araştırmada; biliş ötesi stratejileri öğrenen öğrencilerin, okudukları bir metni anlama düzeyleri ile geleneksel öğretimin uygulandığı öğrencilerin okudukları bir metni anlama düzeyleri arasında bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre; deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulmaya yönelik erişim puanları arasında anlamlı fark bulunmazken sonuç tahmini yapmaya yönelik okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Çeliköz (2001), tarafından yapılan proje tabanlı açık-uçlu öğrenme uygulamalarında biliş ötesi bilgisi yüksek olan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve hem fazla sayıda hem de daha güçlü öğrenme stratejileri kullandıkları vurgulanmaktadır. Bu bulgular, araştırmada elde edilen; biliş ötesi bilgisi yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları biliş ötesi bilgisi düşük olan öğrencilerden daha yüksek, dolayısıyla daha olumlu görünmektedir bulgusunu büyük ölçüde desteklemektedir.

Buna göre öğrencilerin; biliş ötesi bilgisi yani kendi düşünme biçimlerinin farkında olması ve düşüncelerini değerlendirerek, davranışlarını yeniden düzenlemeleri, öğrencilerin okuduklarını anlamalarında etkili olmaktadır yargısına ulaşılabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlara, bu sonuçlara dayalı olarak da getirilen önerilere ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmektedir.

Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar şunlardır:

1. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri çok yüksek değildir. Yaklaşık % 70 başarı oranı yakalanmış olmakla birlikte, okuduğunu anlama becerisinin temel bir beceri olması ve diğer tüm kazanımlar için önkoşul niteliği taşıması nedeniyle bu başarı oldukça yüksek olarak nitelendirilememektedir.
2. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlama becerileri açısından kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha başarılıdır.
3. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; annenin eğitim durumu arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanı da artmaktadır.
4. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; babanın eğitim durumu arttıkça, öğrencilerin okuduğunu anlam başarı puanı da artmaktadır.
5. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin artmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlam başarı puanı da artmaktadır.

6. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının artması öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının da artmasına yol açmaktadır.

7. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; okuma türlerinden altını çizerek okuma daha etkili olmaktadır.

8. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; öğrencilerin dikkat düzeylerinin yüksek olması okuduğunu anlama başarı puanlarını olumlu yönde etkilemektedir.

9. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; öğrencilerin artan kaygı düzeyleri öğrencilerin okuduklarını anlama puanlarının düşmesine yol açmaktadır.

10. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe dersi öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında; biliş ötesi bilgileri yüksek olan öğrenciler düşük olanlara oranla daha başarılıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve araştırma sürecinde araştırmacı tarafından edinilen bilgi ve tecrübeler ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1. Erkek öğrencilerin gelişim süreçleri ve bu süreçteki psikolojik özellikleri temel alınarak erkek öğrencilerdeki başarısızlığın temel sebepleri tespit edilerek ve buna yönelik olarak erkek öğrencilere okul ortamından başlayarak kitap okumayı sevme ve okuduklarını anlamaya yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır.

2. Okullarda anne-baba eğitimi üzerine seminerler düzenlenebilir. Bu seminerlerde anne-baba eğitiminin önemi, öğrenci başarısına etkisi üzerinde durulabilir, ailelerin

çocuklarına dersleri konusunda nasıl yardımcı olabilecekleri ve onlara okuma alışkanlığını nasıl kazandırabilecekleri ile ilgili bilgiler verilebilir.

3. Ailenin sahip olduğu imkânlarla göre öğrenciye gerekli okuma ortamı sağlayamama durumu değişmektedir. Gelir durumu düşük öğrencilerin ihtiyaçları için okullarda oluşturulabilecek sosyal yardım grupları bu öğrencilere kitap temin etme yoluna gitmelidir.

4. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla, okullarda bir ders saati kitap okuma saati olarak, zorunlu ders kapsamında işlenebilir. Özellikle Türkçe derslerinde haftalık beş saatlik ders saatinin 20-30 dakikası okumaya ayrılabilir. Böylelikle okuma alışkanlığı edinen öğrencinin okuduğunu anlama başarısı da artacaktır.

5. Dikkat problemi olan öğrencilerin problemlerinin çözümü için öğretmen ve aile işbirliği içerisinde olmalıdır. Öğrencilerin dikkatini dağıtacak etmenler ortadan kaldırılmalıdır. Derslerde öğrencilerin dikkatini geliştirici çalışmalar yapılabilir.

6. Öğrencilerin okuduklarını anlamada kaygı düzeylerini dikkate alarak, kaygı durumu içerisinde bulunduğu tespit edilen öğrencilerin, okul rehber öğretmeniyle görüşmesi sağlanarak, öğrencide kaygı oluşturabilecek durumun ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

7. Öğrencilerin okuma-anlama becerisini, daha etkili kılmak için okuma türleri hakkında öğrencilere bilgilendirici çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilere okudukları metne bir amaç doğrultusunda yaklaşımları gerektiği, yani okuma amacını belirlemeleri gerektiği ve uygun yöntemlerle gerçekleştirilen bir okumanın, okunan metni anlama da daha etkili olacağı anlatılmalıdır.

8. Öğrencilere; özellikle Türkçe derslerinde, altını çizerek okuma yöntemi hakkında bilgi verilmeli, öğrencilerin özellikle teorik bilgiler içeren metinleri okurken bu yöntemi kullanmaları gerektiği anlatılmalıdır.

9. Öğrencilere okuma esnasında onların dikkatlerinin dağılmasına neden olabilecek faktörler konusunda bilgi verilmeli, sınıfta okuma yapılıyorsa dikkat dağıtacak olumsuz etmenler ortadan kaldırılmalıdır.

10. Okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları ve genel akademik başarıları arasındaki yüksek derecedeki doğru orantılı bağlantı dikkate alınarak okuduğunu anlamamanın akademik başarının başlıca etmenlerinden biri olmasından hareketle okullardaki öğretim sürecinde okuma anlama çalışmalarına önem verilebilir. Bu kapsamda öğrencilere düzenli okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

11. Okullarda branş ayrımı yapılmadan tüm öğretmenlere ve idarecilere, okumanın önemi ve okuduğunu anlamamanın tüm derslerle olan ilişkisi ile ilgili seminerler düzenlenmelidir.

Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Zekâ ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmanın da kontrol edilemeyen değişkenlerinden olan; okuldaki öğrenme ortamlarının, öğrenci başarısı ve okuduğunu anlamayı ne derecede etkilediği incelenebilir.
3. Öğrencilere anlayarak hızlı okuma teknikleri dersi vererek bu tekniklerin okuduğunu anlamadaki etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin okumaya karşı tutumlarını belirlemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İstanbul: Pegem A Yayıncılık

Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(105), 10-17.

Anılan, H. (2008). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).

Aydemir Ö. ve Köroğlu E. (2000). *Psikiyatride Kullanılan Klinik Ölçekler*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Atatürk (1932), *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*. (Eylül 1996).Sayı: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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

Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z.(1986). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev. Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klâsik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM yayınları.

Baykul Y. ve Fidan, N. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, s: 7-20.

Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi gezici kütüphane hizmetleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Berber, Ş. (1990). *Sosyo-ekonomik faktörlerin ve ana-baba tutumlarının okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bray, G. B. ve Barron, S. (2003). Assessing reading comprehension: the effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9(3/4), 107-128.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (İkinci Baskı). Ankara: Pegem A Yay.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. (4. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31 (330).

Çalışkan, H. (1999). *Bilgisayar destekli kubaşık öğrenmede geribildirim türü ve öğrenme bağlamının akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

Çelenk, S. ve Çalışkan M. (2004). Bazı sosyo-ekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.

Çelenk, S. (1993). *İlk okuma yazma öğretiminde aşamalı bireşim tekniğinin etkinliği*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çeliköz, N. (2001). *Bir açık-uçlu öğrenme uygulaması olarak hypermedya (www) ortamlarında öğrencilerin proje etkinliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çeliköz N., Erişen, Yavuz., Uslu, Mustafa., Saltalı Durmuşoğlu, Neslihan.,Ataş, Sait. ve Koca, İsmail. (2009). The profile of multiple intelligence of the students at primary and secondary schools under the ministry of national education, *Uluslararası Yaşayan Kuramcılar Konferansı (Howard Gardner)*, 23 Mayıs-24 Mayıs 2009 - Burdur / TÜRKİYE

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Demirova, G. (2008). *Piyano eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin dikkat toplama yetisine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Deniz, L. ve Üldaş, İ. (2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeği'nin geçerlilik güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 49-62.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev: M. Salih Otaran). İstanbul: Başarı Yayıncılık.

Duffy, G.G., Roehler, L.R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M.S., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, J. and Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 23, 347-368.

Ekinel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile biliş ötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ergin, M.(2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

Erginer, E. (1998). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi, 4. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Fender, M. (2003). English word recognition and word integration skills of native Arabic- and Japanese-speaking learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24, 289–315.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. Englewood cliffs, Nj: Prentice-Hall.

Güneş, F. (2006). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi, *İlköğretmen Dergisi*, Sayı:2, Ekim, Ankara, 43-45.

Gelen, İ. (2003). *Bilimsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf türkçe dersinde okuduğunu anlamaya etkisi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi, Adana.

Genç, A. (2001). Yabancı dil olarak almanca dersinde okuma becerisinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 80-91.

Greene, H. ve PETY, W. (1971). *Developing Language Skills in the Elementary Schools*. Boston Allyn & Bacon, 467.

Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39.

Göktürk, A. (2002). *Sözün Ötesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1-12.

Göğüş, B. (1983), Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 379-380, 40-48.

Guthrie, J. T. (1973). Models of reading and reading disability, *Journal of Educational Psychology*. 65(1), 9-18.

Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2000). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. (2. Baskı), Ankara, Ocak Yayınları.

Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Gümüş, N. (1997). *Öğrenmeyi öğretmenin öğrenci erişisi, kalıcılığı ve akademik benliğine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin ölçülmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürses, R. (1996). Okuma ve Anlama Üzerine *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, Eylül 1996, Sayı: 28, Cilt: IX, ss. 98-103.

Hannafin, M. J., Hill, J. R., ve Land, S. M. (1997). Student-centered learning and interactive multimedia: status, issues, and implication. *Contemporary Education*, 68(2), 94-99.

Hızal, A. (1989). *Bilgisayar eğitimi ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

İlköğretim Türkçe Müfredatı. Tebliğler Dergisi, 2098 sayılı Kanun. 26.10.1981

İlköğretim Türkçe Programı (2006). Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

İnan, D. D. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.

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

Kapıkıran, N. (1999). *Lise öğrencilerinde başarı sorumluluğu ve başarı kaygısının bazı psikopatolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, DEÜ. İzmir.

Kaldan Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karaduman, S. ve Karaduman, M. (2004). Bilgi toplumunun oluşmasında televizyon haberlerinin yeri ve önemine ilişkin eleştirel bir bakış. *Ulusal Bilgi, Ekonomi Ve Yönetim Kongresi*, 25-26 Kasım, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Kaya, F. (2006). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Kaya, H. (1985). *İlkokullarda Türkçe eğitiminin verimliliği*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (8. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Ergin Yayınları
Kılıç, A. G. (2004). *İşbirlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*.
Yayınlanmamış doktora tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Kimmel, M.ve Segel, E. (1983). For reading out loyol: a guide to sharing books with children. *Delta Corte Press*, pg.12.

Kızlar Daha Başarılı, http://www.egitimekrani.com/haber.php?haber_id=11034. Erişim Tarihi: (30.04.2010)

Koç, M. ve Demir, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. kademedeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Korkmaz, Z., Akalın, M., Ercilasun, A., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H. ve Birinci, N. (1995). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: YÖK.

Kutlu, Ö, (2004). *Ölçme ve Değerlendirme Dersi Yayınlanmamış Ders Notları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Maksudi, S. (1930). *Türk Dili İçin*, Ankara: Türk Ocakları Yayınları.

MEB (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Namlu, Ayşen-Gürcan. (2004). Biliş ötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2. Eskişehir.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y. ve Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9, 431-465.

Oxford, R.D. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Massachusetts.

Marshall, J. (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi*, Çev: Cahit Külebi, İstanbul: Çağdaş Yayınları.

O'Neil, H.F. Spielberger, C.D. ve Hansen D.N.(1969). Effects of State Anxiety and Task Difficulty and Computer. Assited Learning Journal of Educational Psychology.

Öz, F. (2003). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özçelebi, O.S. ve Cebecioğlu, N.S. (1990). *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet

Özabacı N. ve Acat B. M. (2005). Sosyo ekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 145-170.

Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.

Özaslan, A, (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özçelik, D.A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi*, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM yayınları.

Pırls (2001). *Uluslar arası okuma becerilerinde gelişim projesi Ulusal Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Rusen, M. (1995). *Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık,

Şen, H. Şenay (2003). *Biliş ötesi stratejilerin ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.

Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi(Gazi Üniversitesi), Ankara.

Şengönül, T. (1995). *İzmir’de ortaöğretim kuruluşlarında öğrenci başarısını etkileyen sosyoekonomik faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tazebay, A. (1993). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tayşi Karakuş, E. (2007). *İlköğretim 5. 8. sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.

Tekin, H. ve Tekin, H.(2000). *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. On dördüncü Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekin, E., Kırcaali-İftar, G., Birkan, B., Kurt, O., Uysal, A., ve Yıldırım, S. (2000). Sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel gerilik gösteren çocuklara boş zaman etkinliklerinin öğretimindeki etkililiği. X. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Temizkan, M. ve Bağcı, H. (Yaz,2008). İlköğretim Türkçe ders öğretim (5.sınıflar) programı öğrenme alanlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 178-194.

Temur, T. (2006). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(29).

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

TDK. Online Büyük Türkçe Sözlük <http://tdkterim.gov.tr/bts/>

Ültaş, İ. ve Deniz, L.(2008). Eurasian Journal of Educational Research, 30, 49-62

Ünal, E. (2006).*İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yalçın, A.(2002). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.

Yıldız, C. (2003) . *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2001). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğrencilerinin yaptıkları sesli okuma hatalarının anlama başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Yılmaz, B. (1994). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı.

Yılmaz, B. (2002). Bilim adamı ve kütüphane. *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 799, 12.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. Murat.(2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Ek 2: Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Ek 3: Bourdon Dikkat Testi

Ek 4: Sürekli Kaygı Ölçeği

Ek 5: Biliş Ötesi Testi

Ek 1.

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, sizin kişisel bilgilerinizi ve okuma alışkanlığınızı öğrenmek amacıyla hazırlanmış sorular yer almaktadır. Sizlerden, sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap vermenizi rica ediyorum.

Teşekkürler...

*Abdurrahman SERT
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

Öğrencinin Adı Soyadı:

Okulu :

Cinsiyetiniz

1. Erkek 2. Kız

Babanızın öğrenim durumu

1. İlkokul mezunu
2. Ortaokul mezunu
3. Lise mezunu
4. Üniversite mezunu

Annelerinizin öğrenim durumu

1. İlkokul mezunu
2. Ortaokul mezunu
3. Lise mezunu
4. Üniversite mezunu

Ailenizin aylık gelir durumu

500 TL ve aşağısı
 501-1500 TL arası
 1501 TL ve yukarısı

Boş zamanlarınızda ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?

Her gün düzenli olarak kitap okurum
 Her gün düzenli olarak kitap okumam

Okuduğunuz metinleri aşağıdaki okuma türlerinden hangisiyle okuduğunuz zaman daha iyi anlıyorsunuz?

Sesli Okuma
 Sessiz Okuma
 Altını Çizerek Okuma

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Bu test her biri dört seçenektan oluşan 30 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır. Sorunun doğru cevabı olan seçeneği bulup onun önündeki harfi cevap kâğıdınıza işaretleyiniz.

Testi cevaplamanız için size ayrılan süre 30 dakikadır. **BAŞARILAR DİLERİM**

*Abdurrahman SERT
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

SORULAR

Cıvıl cıvıl, sessiz duran yuvalar,
Kelebekler birbirini kovalar.
Halı gibi nakışlandı ovalar...
Bölük bölük sarı, yeşil, mor şimdi.

(1 ve 2. soruları şiire göre cevaplayınız.)

1. “Halı gibi nakışlandı ovalar “ dizesinden ne anlıyorsunuz?

- A. Ovalarda oluşan renklerin halılara motif olarak işlendiğini
- B. Değişik renkteki kelebeklerin ovaları süslediği
- C. Çiçeklerin açması ve tarlaların yeşermesiyle doğanın halı gibi desen desen olduğunu.
- D. İnsanların bahar gelince ovalara şekiller yaptığını ve eğlendiğini

2. Şiirde, hangi mevsimin gelişi anlatılmaktadır?

- A. Yaz
- B. Sonbahar
- C. Kış
- D. İlkbahar

Ek 2.

Thomas Edison, 11 Şubat 1847'de Amerika Birleşik Devletleri'nin Milan kentinde doğdu. Zayıf, ince yapılı, uysal ve düşünceli bir çocuktur. Daha küçük yaşlarda bile onda, doyma bilmez bir merak vardı. Yoksul bir ailenin çocuğu olduğundan, küçük yaşlarda hayata atılmak zorunda kaldı; çalıştı okudu ve kendini yetiştirdi...

(3,4 ve 5. soruları metne göre cevaplayınız.)

- 3. Parçaya göre, Thomas Edison'un nasıl bir çocukluk hayatı varmış?**
- A) Yoksul olduğu için okulu bırakıp çalışmak zorunda kalmıştır.
 - B) Çocukluğunu doyasıya yaşamıştır
 - C) Çocuk yaşta merakı sayesinde birçok bilimsel çalışma yapmıştır
 - D) Olumsuz şartlar altında büyümüş erken yaşta hayata atılmıştır
- 4. Parçaya göre, Thomas Edison hakkında aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**
- A) Meraklı
 - B) İnce Fikirli
 - C) Çalışkan
 - D) Düşünceli
- 5. Parçadan yola çıkarak, Thomas Edison hakkında aşağıdakilerden hangisine ulaşamayız?**
- A. Hangi okullarda okuduğuna
 - B. Hangi tarihte doğduğuna
 - C. Çocukluk hayatı hakkındaki bilgilere
 - D. Çocukken fiziksel yapısının nasıl olduğuna

Ek 2.

Eflatun: “ Gözlemler, dinle, sus, az yargıla, çok sor.” Der. İyi bir dinleyici mıknatısa benzer. Ağzından sözleri mıknatıs gibi çeker. Onun karşısında diliniz büsbütün açılır. Düşüncelerinize canlılık gelir. Çağrışımından çağrışımaya kaya kaya gidersiniz. Kötü dinleyici ise tam tersine insanda konuşma hevesi bırakmaz. Kötü dinleyici siz konuşurken kendi söyleyeceklerini tasarlar. Televizyonlarda sık sık görüyoruz. Biri konuşurken öbürleri not alır gibi yapıp önündeki kâğıdı kararlaştır. Bazısı da kendisiyle doludur. Söyleyecekleri ile doludur. Söyleyecekleri ile sarhoştur. İster ki dinlesinler. Yalnız onu... Hiç karşı koymadan... Bunlar, karşılarındakilere cevap hakkı, itiraz hakkı tanımazlar.

Haldun TANER

(6,7 ve 8. Soruları metne göre cevaplayınız.)

6. Aşağıdakilerden hangisi metnin başlığı olamaz?

- A) Düşünce Gücü
- B) Dinlemek
- C) Dinleyici Olmak
- D) Konuşmacı ve Dinleyici

7. Metinden yola çıkarak aşağıdaki bilgilerden hangisine ulaşamayız?

- A) İyi bir dinleyicinin özelliklerine
- B) Konuşma sırasında kötü dinleyicinin tavrına
- C) İyi bir dinletinin nasıl olması gerektiğine
- D) Konuşmacıyı dinlemenin önemine

8. Aşağıdakilerden hangisi kötü bir dinleyicinin özelliği değildir?

- A) Konuşmacının her sözünü mıknatıs gibi çekmek
- B) Konuşmacıyı dinlemek aynı zamanda başka işlerle meşgul olmak
- C) Konuşmacı konuşurken onu dinlemeden kendi söyleyeceklerini tasarlamak
- D) Konuşmacıyı dinlememek ve başka şeylerle ilgilenmek

Ek 2.

Üçüncü korkuyu evden dönerken yaşadım. Orman yolunda yağmur suları birikmişti. Her adım atışımda ayaklarımın altından “cılık cılık” diye sesler geliyordu. Eve az kalmıştı. Birden kızaklara koşulan türden iri bir köpeğin önüme fırladığını gördüm. Hayvan bana dikkatlice baktıktan sonra arkaya doğru koşmaya başladı. “ Bu köpek kimin acaba?” diye düşündüm. Başımı geriye çevirdim. Köpek biraz ileride durmuş bana bakıyordu. Usulca bana yürümeye başladı. Yanıma geldi. Bir yandan da kuyruğunu sallıyordu. Çevrede daha önce böyle bir köpeğe rastlanmamıştı...

Antony ÇEHOV

(9,10 ve 11. soruları metne göre cevaplayınız.)

9. Yazar, ormanda yürürken nasıl bir manzara ile karşılaşılıyor?

- A) Üzücü
- B) Sevindirici
- C) Şaşırtıcı
- D) Korkutucu

10. Yazar, nasıl bir köpeğe rastlıyor?

- A. Kızaklara bağlı olan bir köpeğe
- B. Büyük bir kurt köpeğine
- C. Kızaklara bağlanan cinsten bir köpeğe
- D. İrice bir köpeğe

11. Köpek yazarı gördüğü ilk anda nasıl davranıyor?

- A) Ona havlayarak tepki göstermiştir
- B) Üzerine atlamış ve elbiselerini parçalamıştır
- C) Onu sevdiğini belli edercesine yanına sokulmuştur
- D) Dikkatlice baktıktan sonra koşmaya başlıyor

Ek 2.

Sevgili Anneciğim ve Babacığım.

Bütün duygu ve düşüncelerimi dile getirebilseydim, size şunları söylemek isterdim. Sürekli bir büyüme ve değişme içindeyim. Sizin çocuğunuz olsam da sizden ayrı bir kişilik geliştiriyorum. Beni tanımaya ve anlamaya çalışın.

12. Yazar, mektubunda aşağıdakilerden hangisine değmemiştir?

- A. Anne ve babasının onu anlamaya çalışması gerektiğine
- B. Anne ve babasının davranışlarını sevmemesine
- C. Büyüme ve gelişme içinde olduğuna
- D. Anne ve babasından ayrı bir kişilik geliştirdiğine

O sene biraz hasta idim. Kocaman bir kız okulunda öğretmen bulunuyordum. Zeki, sevimli ve çalışkan çocuklarım vardı. Bütün üzüntülerimi, endişelerimi, hastalıklarımı kapılar arkasında bırakarak sınıftan sınıfa koşar dururdum... Sonbaharın son günlerinden biriydi; gayet iyi hatırlıyorum. Altın gibi parlak bir sabah saatinde solgun ve yorgun, okula gelmişim. Halide Nusret ZORLUTUNA

(13,14 ve 15. soruları metne göre cevaplayınız.)

13. Yazarın mesleği nedir?

- A. Okul müdürü
- B. Hasta bakıcı
- C. Öğretmen
- D. Doktor

14. “Hastalıklarımı kapı arkasında bırakarak...” sözünden ne anlıyorsunuz?

- A. Hastalığını, sınıfındaki öğrencilerine yansıtmadığını
- B. Hastalığından kimsenin haberi olmadığını
- C. Hastalığının ders anlatmasına engel olduğunu
- D. Hastalığını kimseyle paylaşmadığını

Ek 2.

15. Yazar, okula geldiğinde nasıl bir haldedir?

- A) Heyecanlı ve tedirgindir
- B) Solgun ve yorgundur
- C) Çok neşelidir
- D) Çok endişelidir

Aslan toprakla oynuyormuş bir gün;
Birde bakmış pençesinde fare,
Aslan, aslan yürekliymiş o gün,
Kıymamış canına, bırakmış yere.
Boşuna gitmemiş bu iyiliği.
Kimin aklına gelir,
Farenin aslana iyilik edeceği?

16. Aslan, fareyi nasıl buluyor ve ona ne yapıyor?

- A. Yuvasında uyurken buluyor ona acıyarak bırakıyor
- B. Uyandığında pençesinde görüyor ona kızıp onu yiyor
- C. Fare toprağı kazarken görüyor ve ona acıyarak bırakıyor
- D. Toprakla oynarken buluyor ve ona acıyarak bırakıyor

Bir İngiliz hekimi diyor ki: “İnsan, dinlenmek, için zamanın bir kısmını güler yüzlü ve kahkahası bol kimselerle geçirmelidir.” Bu, pek doğrudur. Şen bir dostun konuşması, insan yorgunluğunu giderir, sinirlerini yatıştırır, üzüntüsünü geçirir. Kitap odanızda her vakit bir mizah gazetesi bulundurunuz ve içiniz sıkıldığı zaman çabucak onu açıp gönül eğlendirecek parçalar okuyunuz. Selim Sırrı TARCAN

(17,18 ve 19. Soruları metne göre cevaplayınız.)

17. Yazara göre, insan dinlenmek için ne yapmalıdır?

- A) Mizah dergisi okumalıdır
- B) Komedi filmi izlemelidir
- C) Zamanını güler yüzlü kahkahası bol kimselerle geçirmelidir
- D) Çevresindekileri eğlendirmelidir

Ek 2.

18. Aşağıdakilerden hangisi çevremizde şen dostlarımızın olmasının bize sağladığı faydalardan biri değildir?

- A. Bize boş zamanlar geçirtir ve zamanımızı öldürürler
- B. Sinirlerimizi yatıştırırlar
- C. Yorgunluğumuzu gidermemize yardımcı olurlar
- D. Üzüntümüzü geçirirler

19. Çevremizde bizi güldürecek kimseler yoksa, nasıl eğlenmeliyiz?

- A. Çevremizdekileri güldürerek
- B. Mizah dergisi okuyarak
- C. Tiyatroya giderek
- D. Mizah gazetesi okuyarak

Kale kapısından giriyoruz iki üç katlı, tokmaklı ve ahşap kapılı evler, daracık sokaklar etrafına dizilmiş bahçelerde kapı önünde sohbet eden kadınlar var bu henüz komşuluk ilişkilerinin bitmediğini gösteriyor. Çocuklar sokaklarda artık gördüğümüzde hatırladığımız oyunlardan birdirbir birler, uzuneşekler ve köşe kapmacalar oynuyorlar. Ülkü AKAGÜNDÜZ

20. Yazar, komşuluk ilişkilerinin bitmediğini nereden anlıyor?

- A. Komşu evlerin pencerelerinde sohbet eden kadınları görünce
- B. Bahçelerde ve kapı önlerinde sohbet eden kadınları görünce
- C. Çocukların sokaklarda oyun oynamalarından
- D. Misafirlige giden kadınları görünce

Bir varmış, bir yokmuş. Develer tellal iken, pireler berber iken, ben anamın beşiğini tıngır mıngır sallarken bir padişah yaşarmış. Padişahın üç oğlu bir kızı varmış. Padişah eşi ölünce kara vezirin kızıyla evlenmiş. Kara vezirin kızının on parmağında on kara! Yavaş yavaş saman altından su yürüterek kafasını karıştırmadık birini bırakmamış. Üvey kızına öyle bir kara çalmış ki kırk dereden su getirmişler yine de çıkaramamışlar.

Ek 2.

21. Yazının anlatımından yola çıkarak, metin hakkında aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir.

- A) Yaşanabilir olayların anlatıldığı bir hikâyedir
- B) Olağanüstü olay ve kişilerin olduğu bir masaldır
- C) Baştan geçen bir olayın anlatıldığı bir anıdır
- D) Gezilip görülen bir yerin anlatıldığı gezi yazısıdır

Dostluk! Güzel bir sözcük, neler yazılmamış bu konuda. Ne desem eski ne desem boş. Kişi kendini bildiğinden bu yana dostluğu öteki duygulardan üstün tutmuş. Dost bildiğine sarılmış dört elle. Dostunu dünyanın en çok güvenilir, en çok inanılır kişisi bellemiş. Çoğu kez düş kırıklığına uğramışsa da gene de dostluk sürüp gelmiş bugüne dek. Yarınlara da kalıp gidecek. ... Oktay AKBAL

(22,23 ve 24. soruları metne göre cevaplayınız.)

22. Yazarın, dostluk hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşamavız?

- A) Dostluğun her şeyin üstünde olduğu
- B) Dostlara güvenmek gerektiği
- C) Dostlukların her zaman iyi olmadığı
- D) Dostluk bilincinin yarınlara kalacağı

23. Metinde anlatılan konu ne ile ilgilidir?

- A. Dostluk
- B. Arkadaşlık
- C. Sevgi
- D. Kitap Sevgisi

Ek 2.

24. Parçaya göre, insanın dostuna karşı olan tutumu hakkında aşağıdakilerden hangisine ulaşamayız?

- A. Ona dört elle sarılmaktadır
- B. Ona çok güvenmektedir
- C. Onu dünyanın en güvenilir kişisi bilmektedir
- D. Onu sevmekte fakat ona çok fazla güvenmemektedir

O kadar dolu ki toprağın şanla,
Bir değil sanki bin vatan gibisin.
Yüce dağlarına çöken dumanla,
Göklerde yazılı destan gibisin.

Bir yandan hep böyle taşkın, köpürdün,
Bir yandan cefalı bir ömür sürdün,
Fakat ne derece ezildinse dün,
Şimdi yine tunçtan kalkan gibisin.

Halit Fahri OZANSOY

(25,26 ve 27. Soruları şiire göre cevaplayınız.)

25. Şiirde ele alınan sevgi ne ile ilgilidir?

- A) Bayrak sevgisi
- B) Millet sevgisi
- C) Vatan sevgisi
- D) Toprak sevgisi

26. “Bir yandan cefalı bir ömür sürdün” dizesinde, anlatılmak istenen nedir?

- A) Sıkıntılarla dolu bir ömür geçirdiği
- B) Ömrünün yoklukla geçtiğini
- C) Zevk ve eğlence içinde bir ömür sürdüğü
- D) Savaşların hep yenilgiyle sonuçlandığı

Ek 2.

27. “O kadar dolu ki toprağın şanla,

Bir değil sanki bin vatan gibisin” dizelerinde, şair neyi vurgulamak istemiştir?

- A) Toprağının çok kez bölünmüş olduğu
- B) Türk tarihinin zaferlerle dolu olduğu
- C) Türkiye’nin çok güzel olduğu
- D) Vatan toprağı üzerinde birden milletin yaşadığı

Gülseren— (ihtiyarların yanına sokularak) Dedeciğim!

Dede— (başını kaldırarak) Ne var yine yavrum! Kitabımı rahat rahat okumayacak mıyım?

Ayşegül— Annem, babam yemeğe bekliyorlar sizi

Dede— (canı sıkılmış gibi) Yemek, yemek, yemek... Başka şey düşündükleri yok şu insanların...

Ayşegül— Ama dedeciğim, yemek yemeden nasıl yaşarız sonra?

Dede— (gülümseyerek) Haklısın tatlı kızım... Ama insanlar yemeği bu kadar sevdikleri kadar okumayı da sevmiş olsalardı, dünya daha güzel olurdu sanırım.

Hadi BESLEYİCİ

28. Torunları yanına geldiğinde, dede ne yapmaktadır?

- A. Kitaplarıyla konuşmaktadır
- B. Yemek yemektir
- C. Eşiyle sohbet etmektedir
- D. Kitap okumaktadır

Ek 2.

Vapur rıhtımından kalkıp ta Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeğe gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar: -Çocukcağz Arabistan'da rahat eder. Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesi ile, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler. Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu.

Refik Halit KARAY

(29 ve 30. Soruları metne göre cevaplayınız.)

29. Hikâyenin kahramanı kimdir? Kahraman ,akrabaları tarafından nereye gönderiliyor?

- A. Eskici- Sıcak Ülkelere
- B. Hasan- Marmara'ya
- C. Hasan- Filistin'e
- D. Eskici- Arabistan'a

30. Kahraman, Filistin'e neden gönderiliyor ?

- A. Yaz tatilini akrabalarının yanında geçirmesi için gönderiliyor
- B. Babası orada yaşadığı için gönderiliyor
- C. Annesi ölüp kimsesi kalmadığı için gönderiliyor
- D. Yabancı dil öğrenmek için ailesi tarafından gönderiliyor

TEST BİTTİ

TEŞEKKÜR EDERİM

Ek 3.

DİKKAT TESTİ

Adı, Soyadı :

Yaş :

Cinsiyet: E () K ()

Okul :

Sınıf :

“Önünüzdeki sayfada bulunan bütün a, b, d ve g harflerinin altlarını kurşun kaleminizle çizin. Bir satırı gözden geçirirken önce yalnız bir harfi işaretleyiniz. Satırdaki tüm a, b, d, g lerin altını çizin..”

*Abdurrahman SERT
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

a e p z s u a h v k l a s i b i o u o u o e
r v b p m i b i r b s m n t d a u f c f k a
c k a h s e y p h b p s d g y z d v r i f g
y d v c o y e r z h e z s e g m k f z d a y
f s d y i b t d h m l n i e m t g t b d f u
k c i c k o k o s t l u z u g m a f l v u t
i z r f o u d v h y p n b p m v h n n g r y
p v k l n t y o r z n c p h t e m z i o i m
r a l y g s o i v a i n a r c h o d b f p h
k u b s y g u e m k l t c g v g r i p c t e

c i t e l r n z f u d b m s h d k u f d s m
s i v e t c p l r g v g c t l r m e u g y e
b o k e h b u k o p f u d o h o r a n i a v
i o s g y l a r m i f b z m e l h t z n z r
o y t n a k v p y k g v n n h v m p b n p y h
v d u o f r h i t u v l u a m f a c u l t s
o k o k c i c k u f s b t g t m e i n i z h
d t b i y a s f y n d z f k m g e s z e h z
r e n e o c v d y f f l r v d z y g d z p b e
p y c a a s c g c a h t n m p b r i b i k p

a f n p v d m t o y m i l g d e o t o c n t
l u p z n k r h p u c b o y g u d v y a o l
s z o a p f f t c v k i r b p m n e r g e s
b a h v i h s c k z r f d r a c g y n m h y
t d s v c g z y f m p t r o g e u u b b y h
i u a n y a d u m f a p y z e b k d b o l z
e l z h e a d z t c l p r y f m s n v i c v
s b i v m z g p s m r k b k r e h c u v n s
f l s l e i o l g l k t h z o k t d e a r h
f m i i c f t i b s g k m k n p h v b g u

Çizilmemiş :.....

Yanlış çizilmiş :.....

Ek 4.**SÜREKLİ KAYGI ÖLÇEĞİ**

Adı, Soyadı : Yaş : Cinsiyeti: E () K ()
Okul : Sınıf :

YÖNERGE: Aşağıdaki kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları bir takım ifadeler verilmiştir. **Her ifadeyi okuyun, sonra da genel olarak nasıl hissettiğinizi, ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını karalamak suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.** Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin genel olarak nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

*Abdurrahman SERT
Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi*

	Hiç		Çoğu	Hemen Hemen
	<u>Bir zaman</u>	<u>Bazen</u>	<u>Zaman</u>	<u>Her Zaman</u>
1. Genellikle keyfim yerindedir.	()	()	()	()
2. Genellikle çabuk yorulurum.	()	()	()	()
3. Genellikle kolay ağlarım.	()	()	()	()
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim.	()	()	()	()
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım.	()	()	()	()
6. Kendimi dinlenmiş hissedirim.	()	()	()	()
7. Genellikle sakin, kendime hakim ve soğukkanlıyım.	()	()	()	()
8. Güçlükleri yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	()	()	()	()
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim.	()	()	()	()
10. Genellikle mutluyum.	()	()	()	()
11. Her şeyi ciddiye alırım ve etkilenirim.	()	()	()	()
12. Genellikle kendime güvenim yok.	()	()	()	()
13. Genellikle kendimi emniyette hissedirim.	()	()	()	()
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	()	()	()	()
15. Genellikle kendimi huzurlu hissedirim.	()	()	()	()
16. Genellikle hayatımdan memnunum.	()	()	()	()
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder.	()	()	()	()
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam.	()	()	()	()
19. Akli başında ve kararlı bir insanım.	()	()	()	()
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin eder.	()	()	()	()

Ek 5

Adı, Soyadı :

Yaş :

Cinsiyet:

Okul :

Sınıf :

Lütfen aşağıda verilen sorulara kendinizi değerlendirerek sizi en iyi ifade eden seçeneğin altında yer alan ve Tamamen Katılıyorum ile Hiç Katılmıyorum arasında değişen görüşlerden yalnızca birini, parantez () içerisine (x) işareti koyarak işaretleyiniz. Soruların hepsini işaretlemeniz önem taşımaktadır. Bu yüzden hiç bir soruyu lütfen boş bırakmayınız.

Abdurrahman SERT

Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZELLİKLERİM	Tamamen Doğru	Oldukça Doğru	Doğru	Az Doğru	Hiç Doğru Değil
BİLİŞ ÖTESİ BİLGİSİ					
1) Bir iş yapmaya başlarken o işle ilgili mevcut bilgilerimin neler olduğunu düşünürüm	()	()	()	()	()
2) Daha önce bu işe benzer başka bir iş yapıp yapmadığımı hatırlamaya çalışırım	()	()	()	()	()
3) Daha önce yapmış olduğum benzer işlerden hangisinin başarılı olduğunu düşünürüm	()	()	()	()	()
4) Yapacağım işle ilgili olası problemleri düşünürüm	()	()	()	()	()
5) Yapacağım işle ilgili olası problemler hakkında mevcut bilgilerimin neler olduğunu düşünürüm	()	()	()	()	()
6) İşle ilgili ne yapacağımı tam olarak bilip bilmediğimi düşünürüm	()	()	()	()	()
7) Yapmak istediğim işi, yapabilir miyim-yapamaz mıyım diye düşünürüm	()	()	()	()	()
8) Yaptığım işi süreç içerisinde izlerim ve nasıl yapıyor olduğumu düşünürüm	()	()	()	()	()
9) Yaptığım işin doğru olup olmadığını düşünürüm	()	()	()	()	()
10) Yaptığım işle ilgili süreç içerisinde attığım her adımın işleyip işlemediğini düşünürüm	()	()	()	()	()
11) Yaptığım işle ilgili süreç içerisinde attığım her adımın işleyip işlemediğine ilişkin verdiğim cevapları kontrol ederim	()	()	()	()	()
12) Yaptığım işle ilgili süreç içerisinde attığım adımın işlemediğini anladığım anda hemen uyguladığım yöntemi değiştiririm	()	()	()	()	()
13) Yaptığım işin pratikte işleyip işlemediğini test etmek amacıyla bir plan oluştururum	()	()	()	()	()
14) İş yaptıktan sonra işle ilgili dikkate almam gereken faktörlerin tümünü dikkate alıp almadığımı düşünürüm	()	()	()	()	()
15) İş yaptıktan sonra, acaba bu işi daha iyi yapabilmemi sağlayacak farklı bir yöntem olup olmadığını düşünürüm	()	()	()	()	()
16) Yaptığım işin başarılı olup olmadığına karar veririm	()	()	()	()	()
17) Yaptığım işin ve kullandığım stratejilerin başarı durumunu dikkate alarak, ileride nerelerde ve nasıl kullanabileceğimi ya da kullanamayacağımı düşünürüm	()	()	()	()	()
18) Yeri geldiğinde, ileride karşılaştığım yeni durumlarda önceki işlerde kullandığım ve başarılı bulduğum stratejileri seçer ve kullanırım	()	()	()	()	()