

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SESSİZ OKUMA DÜZEYLERİ (MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

*Şenay (IŞIK) YAPICI**

Problem Durumu

Günlük hayatın içinde, ihtiyaçların giderilmesinde ve diğer insanlarla ilişkilerde, anadili etkinliklerinden; ‘konuşma* ve ‘dinlememin yanı sıra ‘okuma* ve ‘yazma* da gerekli olmaktadır. Gazeteleri okuyup anlayabilmek; bir vergi, nüfus kâğıdı örneği, yerleşim belgesi vb. formları okuyup doldurmak; cadde / sokak isimlerini, belediye otobüsünün gittiği yerlerin ve durduğu durakların isimlerini, alış-veriş merkezlerindeki fiyatları okumak; bir ilacın adını ve kullanımına ilişkin açıklamaları okuyup ilacı kullanabilmek... günlük hayatın gereklerindedir.

Değişik amaçlarla yapılan yazışmalarda; günlük ihtiyaçları karşılama ve mesleğin gereklerini yerine getirme amacıyla bilgi edinmede; içinde yaşanılan toplumu tamına ve anlamada; toplumdaki ve dünyadaki olay ve değişmelerden haberdar olmada; toplum kalkınmasına katkıda bulunmada ve böylece vatandaşlık görevlerini yerine getirmede, okuma-yazma bilenler bilmeyenlere nazaran daha yeterli ve üstün durumdadırlar.¹ Okuma-yazma bilmeyenler, “cahil” olarak nitelendirilebilir. Bu açıdan okuma- yazma, bazen toplumların uygarlık düzeylerini belirlemede bir ölçü olarak kullanılmaktadır.” *^{1 2}

* Yıd.Doç.Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi

¹ Gray. W. S. **Okuma ve Yazma** Öğretimi (Çev.: N. Yüzbaşıoğulları), İstanbul: M.E.B. Yay. 1975, s. 5-6.

² Özsoy, Y. Okul Sonrası Yaşamda Okuma, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1,1987. s. 96.

Özsoy, Y. Özel Eğitimde Türk Dili Öğretimi. **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, /- d Ekim/9<S7>**. Ankara: AÜ. E.B.F. Yay. 1988, s. 168.

Gray. W.S. a.g.e., s.6.9.

Günlük ve toplumsal yaşantıda önemli olan okuma-yazma, eğitim-öğretim süreci içerisinde, öğrencinin kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi için de gereklidir. Öğrenci, eğitim amaçları ve öğretim hedefleri doğrultusunda gerekli olan bilgileri, diğer öğretim yöntem ve araçlarının yanı sıra ders kitapları ile diğer basılı, yazılı materyalden kazanmaktadır. Ayrıca öğrencinin, öğretim hedeflerine ulaşım ulaşmadığı veya ulaşım derecesini öğrenmek, ölçmek ve değerlendirmek için de onun sözel ve yazılı anlatımına başvurulmaktadır.

Öğrenme veya öğretme, bir iletişim işi olduğuna göre, okuduğunu ya da dinlediğini anlamayan: bilgi, düşünce ve duygularını sözle ya da yazıyla anlatamayan bir öğrencinin okulda başarısız olacağı tahmin edilebilir.¹

Bloom. her türlü öğrenme için önkoşul ve “genel giriş nitelikleri”Tıden birisi olan, okuduğunu anlama gücü ile çeşitli derslerdeki öğrenme düzeyi arasındaki ilişkileri vermektedir.^{1 2} Verilen korelasyon katsayıları, okuduğunu anlama gücünün, sadece Dil-Edebiyat dersleri ile değil Fen Bilimleri ve Matematik derslerindeki öğrenmelerle de ilişkili olduğunu ve öğretim düzeyi yükseldikçe söz konusu ilişkinin azaldığını göstermektedir.

Gerek günlük ve meslekî hayattta gerekse okul hayatında önemli olan ‘okuma’ ile ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, temel eğitim/ilköğretim düzeyinde “anadili öğretimi” programıyla kazanılmaktadır. Anadili öğretiminin amaçları ve öğrencinin kazanacağı ya da kazanması gereken davranışlar, 1968 İlkokul Programı ile 26 Ekim 1981 tarihli 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan “Temel Eğitim Okulları Türkçe Program ı”nda yer almaktadır. Programın “Anlama” başlığı altında I. -III. Sınıflar ile IV.-V. Sınıfların “Özel Amaçları” ayrı ayrı yer almaktadır. Okuma ile ilgili olanlar şunlardır:!

(I.-III. Sınıflar)

¹ Tekin. H. **Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretim/**.Ankara: Mars Matb. 1980), s. 18. Özdemir, E. **Türkçe Öğretimi Kılavuzu**. İstanbul: İnkılap Ve Aka Kitabevi,1972. s. 120.

² Bloom. B. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme** (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: M. E. B. Yay. 1979, s.48-49.

' M. E. B., 26 Ekim 1981 tarih ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi, s. 331,332. Başhan, M. (Der.), **İlkokul Müfredat Programı** Ankara, 1989, s. 129-132.

“Öğrencilere;

2. Sesli ve sessiz okumanın gerektirdiği iyi alışkanlıkları;
3. okuduklarını doğru anlama ve yorumlama yeteneğini;
4. Düzeylerine uygun zengin bir kelime dağarcığı;
5. Sınıf, okul, çocuk kitaplıklarından, canlı kaynaklardan vb. yararlanma istek, beceri ve alışkanlığını;
6. ...okuma yoluyla ilgi uyandırarak çevrelerini tanımak, sevme duygusunu kazandırmaktır.”

(IV.-V. Sınıflar)

“Öğrencilerin:

2. Sesli ve sessiz okumayla ilgili beceri ve alışkanlıklarını geliştirmek;
3. Duygu ve düşünce ürünlerinden ve güncel yayınlardan kendi düzeyinde olanları tanıyarak kavramalarını sağlamak;
4. Kelime dağarcığını (dilimizin yapısıyla ilgili özellikleri de sezmiş olarak) düzeylerine göre zenginleştirmek;
5. Sözlük, ansiklopedi vb. başvuru kitapları ve kaynaklardan yararlanabilme alışkanlık ve becerisini kazanmalarını sağlamak;
6. Kitaplardan yararlanma becerisini geliştirmek;
7. Kitap edinme isteğini arttırmak;
8. okuma yoluyla yakın ve uzak çevrelerine olan ilgilerini genişletmek ve bilgilerini arttırmaktır.”

Programda yer alan amaçlar, okuma türleri açısından incelendiğinde; ikinci amaç “sesli ve sessiz okuma”¹, diğerleri “bireysel okuma”, “öзgür okuma”,^{1 2 3} “görevsel okuma ve zevksel okuma”,⁴ ve “okuyucunun amacına göre, okuyucunun davranışına göre okuma”⁵ ile ilgilidir. Sıralanan bu okuma türlerinin gerçekleşebilmesi için veya okumada yeterli düzeye ulaşmada ve fonksiyonel okumaya yönelmede, bireyin öncelikle sesli ve sessiz okuma ile ilgili temel bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları kazanmış olması gerekmektedir.

¹ Burdurlu, İ. ve Kantarcı, İ. **Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi**. İzmir, 1971, s. 16.

² Göğüş, B. **İlkokullarda Türkçe Öğretimi Kılavuzu**, İstanbul: M.E.B. Yay. 1968, s.23-24.

³ Burdurlu ve Kantarcı, a.g.e., s. 19-20.

⁴ Özsoy, 1987, a.g.m., s.96-97.

⁵ Özdemir, a.g.e., s. 121.

Sesli ve sessiz okuma türlerinin her ikisinde de aranan temel nitelikler. ulaşılması istenilen düzey; (1) düzgün ve doğru okuma, (2) hızlı okuma ve (3) anlayarak okumadır.¹

Sesli okumada hızın, okulun ilk üç yılında hızla, daha sonra yavaş olmak üzere artmaya devam ettiği ve sessiz okuma hızının ise üçüncü sınıftan sonra sesli okuma hızını geçtiği belirtilmektedir.^{1 2} Türkçe Programında; V. Sınıfta “200-300 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak... okuyabilmek...”³ sesli okuma hedefi yer almakta fakat süresi belirtilmemektedir. İlköğretim beşinci sınıfta; Göğüş, sessiz okumada 1 10 kelime okunabildiğim; Özdemir ise dakikada 177 kelime okunabildiğim ve normal bir sesli hız ölçüsünün dakikada 150 kelime civarında olması gerektiğini belirtmektedir.⁴ Okuma hızına ilişkin bilgiler, değişik yöntem ve araçlarla ölçüm yapıldığından; farklı zaman (dk./sn.) ve okuma (kelime/hece) ölçütleri seçildiğinden ve farklı güçlükteki okuma parçaları kullanıldığından dolayı çeşitlilik göstermektedir. Özsoy. Türkiye’de çocukların hangi hızda bir okumaya sahip olmaları gerektiğini gösteren standartların olmadığını belirtmektedir.^{5 6}

Okuma etkinliğinde, okunanın anlaşılması ve metnin anlamının doğru, çabuk kavranması önemlidir/¹ Okuma başlangıçta ‘anlama’ya dayalı iken sonradan anlamayı destekler hale gelmektedir. Okuma becerisi gelişmiş ve iyi okuyan bir bireyin; dinleme, konuşma ve yazılı anlatım becerileri de gelişecektir.⁷ Öğrencinin okuduğunu anlaması yönünde okulun ilk etkileri, kelime hâzinesinin gelişmesine yönelik etkileridir. Okulda oynanan oyunlarla. göze-kulağa hitap eden araçlar ve sözlük, ansiklopedi gibi öğretim materyalleri ile yapılan etkinliklerle çocuğun kelime hâzinesi geliştiril

¹ Burdurlu ve Kantarcı, a.g.e., s. 16.

Özkan. Z. Ağılı, F ve A. Çiçek, **İlkokuma ve Yazına Öğretmen Kılavuzu**. İstanbul: M.E.G. ve S.B.Yay. 1984 s.8.

² Gray, a.g.e.. s.45.

■ MEB. a.g.d.. s.333.

Başhan, a.g.e., s. 132.

⁴ Göğüş. B. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi** Ankara, 1978, s.78.

Özdemir. a.g.e.. s. 122-123.

⁵ Özsoy, 1984. a.g.m., s. 19-20.

⁶ Koç. M.Ş. **İlkokullarda Okuma Dersi Öğretimi**. Ankara: M.E.B. Yay. 1961, s.3 Özdemir, a.g.e., s. 119.

⁷ Özsoy. 1987. a.g.m., s.96.

mekte ve kavramlar kazandırılmaktadır.¹ Okul, sadece kelime hâzinesinin gelişiminde değil aynı zamanda çocuğun, kelimelerin biçim, ses ve anlam yönünden ayırıcı özelliklerini tanınmasına ve bu öğrendiklerini okuma etkinliğinde kullanmasına da yardımcı olmaktadır."

Türkçe Programındaki okuma ile ilgili amaçlar, Bloom ve diğer Behavyoristlerce belirlenen, 'Hedeflerin Aşamalı Sınıflamasındaki kognitif (bilişsel), affektif (duyuşsal) ve psiko-motor (devinimse!) alanların hepsiyle ilgilidir.

İngilizce konuşulan toplamlarda son yıllarda yapılan, okuma ile ilgili araştırmaların, ayrıntıları ortaya çıkarmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan birisi; Kııby ve Teasdale (1987)'in 3., 4. Sınıftan 100 öğrenciye beş metin uygulayarak yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada. öğrencinin 'anladığını göstermesi' ile 'okuma yeteneği' arasındaki ilişkinin, bir nedensel bağlantı değil korelasyon bağlantısı olduğu ve bu iki değişkenin, 'anlaşılmış olan bilgilerin aktif hafızada(working memory) kullanılması' ile ilgili faktör tarafından etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.¹ * * ⁴ Diğer bir araştırma, Scruggs, Bennion ve Lifson(1985)*un "öğrencilerin okuma testi sorularını cevaplandırmada kendiliklerinden kullandıkları stratejileri ve okuma testi puanlarını artırmada bu stratejilerin göreliliğini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmadır. Bu araştırmada, 1.-6. Sınıflardan farklı okuma düzeylerindeki 31 öğrenciye, düzeylerinin bir üstündeki okuma testleri verilmiş ve sonuçta öğrencilerin kullandığı strateji ile aldığı puan arasındaki korelasyon ortalaması .54 (p 0.01) bulunmuştur. Yaş, yetenek düzeyi veya test uygulayıcısı ile farklılaşan bir etki bulunmamıştır. Araştırmacılar, örneklemin. bu olasılıkları sorusturmak için

¹ Marshall. J. **Anadili Öğretimi** (Çev. C. Kiilebi) İstanbul: M.E.B. Yay. 1974. s. 15.21.

Özdemir, a.g.e.. s. 172-182.

Gray, a.g.e.. 73-75.

Özkan, Ağlı ve Çiçek, a.g.e., s. 67-82.

² Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkncntcpe Yay. 1984, s.64-76.

Özçelik, D A. **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yay. 1989a, s.21- 30, 33-38.

⁴ Kirby, J.R. and W. R. Teasdale, Children's Moniloring of Another's Comprch- ension: Effects of Reading Ahilily and Context. **Australian Journal of Education**. 1.19X7. s.74.76,81-82.

küçük olduğunu belirtmektedirler.¹ Macmillan Individual Reading Analysis (MIRA) testinin standartlaştırılmasında çalışmış 333 öğretmene anket uygulanarak yapılan araştırmanın bulgularından birisi: öğretmenlerin, normatif test sonuçlarını kalifiye edecek ve hatta geçersiz kılacak faktörlere karşı duyarlı olduklarıdır."

Türkiye’de dil gelişimi ile okuma arasındaki bağlantıyı kuran bir araştırma. Dökmen ve Yaşın-Dökmen tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların Türkçe konuşan çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek için önerdikleri “hece/cümle oranı” ölçütü, bu çalışmada ilkökul kitaplarının incelenmesinde kullanılmıştır. Bu çalışmada; ilkökul birinci sınıf kitaplarında 60 cümlelik metinde 589 hece, beşinci sınıf kitaplarında ise 60 cümlelik bir metinde 1586 hece olduğu saptanmıştır.

Türkiye de kelime hâzinesi ile ilgili çalışmalardan birisi, Harit in Samsun ve Ankara’da toplam 9351 çocuk üzerinde, kelime çağrışım yolu uygulanarak. 6-7 yaş grubunun Aktif Kelime Hâzinesinin ortaya çıkarıldığı çalışmadır.² Bir diğeri. Davaslıgil’in İstanbul ilkökullarının birinci sınıfında okuyan 100 öğrenci üzerinde ön-test ve son-test uygulayarak yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada, elverişsiz (alt) sosyo-kültürel çevreden gelen çocukların, öğretim yılı sonunda, üst sosyo-kültürel çevreden gelen çocukların seviyesine ulaşamadıkları bulunmuştur. Davaslıgil. okulun, şanssız (alt sosyo-ekonomik ve kültürel) çevreden gelen çocukların dil gelişimlerine beklenen seviyede yardımcı olmadığını belirtmektedir.³ Kelime hâzinesi ile ilgili bir başka çalıştırına. Özçelik'in ilkökul 3. sınıftan lise son sınıfa kadar toplam 585 öğrenciye ‘Söz Dağarcığı Testi’ uygulayarak yaptığı çalıştırıdır. Bu çalıştırıda, kelime hâzinesinin; cinsiyete göre bir farklılık göstermediği, sınıf (yaş) düzeyi açısından kelimelerin niteliklerine göre

Scuggs, T.E., K. Bennion ve S. Litson. An Analysis of Children's Strategy Use on Reading Achievement Tests, **The Elementary School Journal**. 4,1985, s.480-481.

Vincent, D., M. Marc and L. Wilson. Qualitative Observation and Standardized Reading Tests. **Educational Research**, 1,1989, s.3-5.8 Dökmen, Ü. ve Z.

Yaşın-Dökmen, İlkokul Kitaplarındaki Dilin ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi, **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1-3 Ekim 1986**. Ankara: A. Ü. E B F Yay 1988 s 56-57 61-64.

⁴ Harit, Ö. **Kelime Hâzinesi Araştırması**, Ankara: M.E.B. Yay. 1971, s. 15-17. Davaslıgil. Ü. **Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi**. İstanbul-İ Ü Ed Fak Yay 1985, s. 16-31,69,137-138.

faklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf (yaş) düzeyi yükseldikçe, “belleme” düzeyinde kazanılan kelimelerin arttığı fakat “kavrama” düzeyinde kazanılan kelimelerin azalma eğilimi gösterdiği bulunmuştur.¹

Türkiye’de sesli ve sessiz okuma ile ilgili araştırmalardan birisi, Akçamete’nin Ankara Körler Ortaokulunda sesli okumada; hız, anlama düzeyi, doğru okuma derecesi ve olumsuz okuma alışkanlıklarının belirlendiği ve öğrencilerin sesli okuma düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin test edildiği araştırmasıdır." Diğer bir araştırma, yine Akçamete tarafından A. Ü. Eğitim Fakültesi’ndeki 250 öğrenci üzerinde okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.^{1 2 3} Bir başka araştırma. Dökmen tarafından Ankara’da lise ve üniversitede okuyan 608 öğrencinin okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.⁴

Türkiye’de anadili öğretiminin etkililiği ve yeterliliği ile ilgili araştırmalardan ikisi ilkokul düzeyinde, diğerleri ise ortaokul, lise ve üniversite düzeyindedir. Kaya’nın Ankara’da 6 ilkokuldan seçilen örneklen! grubuna uygulanan ‘Okuduğunu Anlama’ becerisine ilişkin testten elde edilen genel başarı ortalaması, yüzde 34.46 bulunmuştur. Aynı grubun yazılı anlatım becerisine ilişkin toplam başarı oranları ise yüzde 24.66 ile 34.73 arasında değişmektedir. Kaya, bu yüzdelerin Türkçe dersi için belirlenen geçer not yüzdesinin çok altında kaldığını ve ilkokullarda verilen Türkçe eğitimiyle. Programda yer alan hedeflere ulaşılamadığını belirtmektedir.^{5 6} Aynı çalışmada, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinde, “dinlediğini ve okuduğunu anlama” amacı, yüzde 55.88 oranında; en çok gerçekleşen amaçlardan birisi olarak belirtilmektedir/’ İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılan

¹ Özçelik, D A. **3.-11. Sınıf (9.-17. Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram(Söz Dağarcığı) Gelişim/** Eskişehir: A. Ü. A. Ö. F. Yay. 1988. s.33-72.

² Akçamete, G. Görme Özürlülerinde Sessiz Okumanın Değerlendirilmesi”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 1-2,1988, s.91-1 10.

³ Akçamete, G. Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 2.1989, s.735-754.

⁴ Dökmen, Ü. Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,** 2,1990. s. 395-418.

⁵ H. Kaya, İlkokullarda Türkçe Öğretiminin Verimliliği (Yayınlanmamış Y. L. Tezi, Ankara Ü. Sos. Bil. Ens. s. 124-125.

⁶ Kaya, a.g.e., s.45.

diğer bir araştırına. Işık tarafından Malatya merkez ilkokullarında görev yapan 475 öğretmenin "ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlendiği araştırmadır. Bu araştırmada, 'sesli ve sessiz okuma becerileri" ile ilgili oubeş hedef-davranışı, öğretmenlerin yüzde 37.44'ü bütün öğrencilerin, yüzde 46.5 l'i öğrencilerin yarısından çoğunun; 'kelime bilgisi ve hâzinesi' ile ilgili oniki hedef-davranışı, öğretmenlerin yüzde 30.21 'i bütün öğrencilerin, yüzde 51.54'ü öğrencilerin yarısından çoğunun; 'okuduğunu anlama' ile ilgili ondokuz hedef-davranışı, öğretmenlerin yüzde 24.84'ü bütün öğrencilerin, yüzde 51.08'i öğrencilerin yarısından çoğunun; 'yönlendirilmiş ve fonksiyonel okuma' ile ilgili yirmi hedef-davranışı, öğretmenlerin yüzde 19.76'sı bütün öğrencilerin, yüzde 42.37'si öğrencilerin yarısından çoğunun kazandığını belirtmektedirler.¹

Türkçe dersi (anadili öğretimi) ile ilgili ortaokul, lise ve üniversitede yapılan araştırmalar şunlardır: Hastaoğlu, Ankara'da 6 İlköğretim İkinci Kademe Okulunda görev yapan öğretmenlerin; Türkçe dersinin Millî Eğitimin Amaçlarını ve okulun amaçlarını gerçekleştirme derecesi ile ilgili görüşlerini belirlemiştir." Özçiçek. Ankara'da 7 Ortaokulda Türkçe öğretiminin etkinliği konusunda hem öğretmen görüşlerine başvurmuş hem de öğrencilere test uygulamıştır.' Sever, Ankara'da 8 lisede Türk Dili ve Edebiyatı Pogramını değerlendirmek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurmuştur.^{1 2 *4} Kantemir, 377 şehir ve 223 ilçe merkezinde, 413 okulda çalışan 1293 öğretmenin Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile ilgili görüşlerini almıştır.⁵ Tekin, Hacettepe Üniversitesi Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğrencilerine iki test uygulayarak, öğrencilerin okuduğunu anlama gücünü ve yazılı anlatım becerilerini ölemüştür.⁶

¹ Işık. ř. İlkokul Öğretmenlerinin İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma (Öğrenme) Düzeylerine İlişkin Görüşleri. İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri 25-26-27 Kasım 1991. İzmir, 1993. s. 364-371.

² Hastaoğlu. H.H. İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Eğitimi. Yayınlanmamış Y. L. Tezi, A. Ü. Sos. Bil. Ens. s. 24-25.

Özçiçek. N. Ortaokullardaki Türkçe Öğretiminin Etkinliği/. Yayınlanmamış Y. L. Tezi, A. Ü. Sos. Bil. Ens. s.33-34, 90-95.

¹ Sever. S. Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programının Değerlendirilmesi Yayınlanmamış Y. L. Tezi, A. Ü. Sos. Bil. Ens. s. 32.

Kantemir, E. Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi İstanbul: M. E. B. Yay. 1976, s. 73-76.

Tekin, H. Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi. Ankara 1980, s.39-41.

Yukarıda sözü edilen araştırmalar ve bulguları, Türkçe öğretimının hedeflerine ve bunların içinde okuma ile ilgili olanlarına da, ilköğretimden yükseköğretime kadar istenilen düzeyde ulaşamadığım göstermektedir. Okuma, kuşkusuz diğeri anadili etkinliklerinden ayrı düşünülemez. Fakat Anadili (Türkçe) Programının Geliştirilebilmesi için daha ayrıntılı program değerlendirme araştırmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Teorik temellendirmeye dayalı olarak; günlük hayatta gerekli olan ve okuldaki öğrenmeler ile başarıyı etkileyen okumanın, (okumaya ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazanıldığı) ilköğretim düzeyinde araştırılmasının gerekli olduğu ileri sürülebilir. “İlkokul Türkçe Programımdaki okuma ile ilgili amaçlara, öğrenciler ne oranda ulaşabiliyorlar? Öğrenciler, okuma etkinliklerinde, kayda değer bir ilerleme gösteriyorlar mı?” vb. soruların cevabı aranmalıdır.

Yukarıdaki ve/veya benzeri soruların cevabı aranırken; hazırlanan programın etkililiği ve yeterliliği, “ürüne bakarak ve hedefe dayalı olarak değerlendirilmiş”¹ olacaktır. Bu değerlendirme çalışması yapılırken asıl amaç ve önemli olan, mevcut programı geliştirmektir. Mevcut programı geliştirmeye dayanak olacak değerlendirme ise esas olarak grup ölçümlerini gerektirmektedir.^{1 2 *} Bir dersin ya da öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılan testlere “ölçüt-dayanaklı testler” denilmektedir.¹ Değerlendirmede yetişenin (öğretim programının) etkililiğine kanıt sayılacak öğrenme, sadece “Tam Öğrenme” olmalıdır.⁴

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Malatya merkez ilkokullarındaki beşinci sınıf öğrencilerinin; hızlı ve anlayarak okuma, okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve hâzinesi ile ilgili düzeyleri nedir? Bu düzeyler, öğrencilerin cinsiyeti, geldikleri sosyo-ekonomik ve kültürel çevre yönlerinden anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularının cevaplarını aramaktır. Test edilen ‘**Dcnencclcr**’ ise şunlardır;

¹ Ertürk, a.g.e., s. 109, 112, 116.

Turgut. F. Program Değerlendirme, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: M^AE.B. Yay. 1983, s.220-221.

² Harris, A.J. ve E. R. Sipay, **How to Increase Reading Ability**. New York: Longman Inc., 1980, s. 160.

⁴ Tekin, a.g.e., s.32.

⁴ Ertürk, a.g.e., s. 116.

1. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin hızlı ve anlayarak okuma düzeyleri, *tanı öğrenme* açısından beklenenin altındadır.

3. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi ve hâzinesi ile ilgili düzeyleri, *tam öğrenme* açısından beklenenin altındadır.

4. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, *tanı öğrenme* açısından beklenenin altındadır.

5. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin; Hızlı ve Anlayarak Okuma, Okuduğunu Anlama. Kelime Bilgisi ve Hâzinesi testlerinden aldıkları puanlar, *cinsiyete* göre 0.01 anlamlılık düzeyinde bir farklılık göstermemektedir.

6. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Hızlı ve Anlayarak Okuma, Okuduğunu Anlama. Kelime Bilgisi ve Hâzinesi testlerinden aldıkları puanlar *ailelerinin sosyoekonomik düzeylerine* göre 0.01 anlamlılık düzeyinde bir farklılık göstermektedir.

7. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Hızlı ve Anlayarak Okuma, Okuduğunu Anlama. Kelime Bilgisi ve Hâzinesi testlerinden aldıkları puanlar, *en c eunin sosyo-kultitel düzeylerine* göre 0.01 anlamlılık düzeyinde bir farklılık göstermektedir.

İr ^Şhrmada, sadece sessiz okumadaki hızlı ve anlayarak okuma, kelime bilgisi ve azinesi, okuduğunu anlama düzeyleri ele alınmış ve ölçme aracı olarak grup testleri kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama evreni ise Malatya merkez ilkokullarında 1991-92 öğretim yılında okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir alan araştırmasıdır. Proram değerlendirme açısından, ürün değerlendirme İ T İ O H A I ' » evrenini, 99,-92 öğretimi, yd.nda Malan, beşinci sınıfta okuyan; 3851 erkek. 37?1 .

öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem T M a ' ' ^ ' Ltrollu

hariç istatistiksel analize tabi tutulan verilerin 11 "edenlerle iptal edilenler ilkokuldan 300 erkek ve 300 kız olmak üzere toplam 600 öğrenciden oluşmaktadır.

Ölçme aracının hazırlanmasında; rw —... .. literatürdeki okuma ile ilgili amaçlar incelenmiş ve Proqram ve ilgi 1 ■enmiş ve Proqram Gelistirme

¹ Tekin, a.g.c., s.78-80.

açısından hedef cümlelerinin yazılması ve alt davranışlarla işlevsel hale getirilmesindeki ilkeler¹ doğrultusunda yeniden yazılıp 65 uzmanın kanısına sunulmuştur. Daha sonra Belirtke Tablosu hazırlanmış, kritik davranışlar belirlenmiş ve okuma ile ilgili testlerden de yararlanılarak üç okuma testi için A ve B Fomları hazırlanmıştır. Hazırlanan testler, denemek için 176 öğrenciye uygulanmıştır. Ön-uygulamadaki test sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirlik hesapları yapılmış ve sonuçlara göre uygun sorular seçilerek, araştırmada kullanılmak üzere testlere son biçimi verilmiştir. Son biçimi verilen ve on itemden oluşan Hızlı ve Anlayarak Okuma Testinin: $x= 40.50$, $p=0.81$, $rb=0.72$; onaltı itemden oluşan Okuduğunu Anlama Testinin: $x=27.50$, $p=0.56$, $rb=0.46$; otuzaltı itemden oluşan Kelime Bilgisi ve Hâzinesi Testinin: $x=30.50$, $p=0.61$, $rb=0.56$ 'dır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak olan SEKD Soru Formu için önce ilgili literatürden' sosyal tabakalaşma ölçütleri belirlenmiş ve sonra sorular hazırlanmıştır.

Hazırlanan testler, 1992 Mayıs ayında, Malatya merkez ilkokullarında uygulanmıştır. Verilerin işlenmesi ve analizi, SPSS/PC+ V4.0 programıyla yapılmıştır. *^{1 2}

Özçelik. 1988, a.g.e., s.23-24.

Özçelik, D A. Test **Hazırlama Kılavuzu** Ankara: ÖSYM Eğ. Yay. 1989b, s. 16

Harris ve Sipay, a.g.e.. s.73-76.

¹ Ertürk, a.g.e.. s.53-59,64-76.

Sönmez. V. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** Ankara, 1985, s.27-1 16.

² Anadolu Lisesi Sınav Soruları (1987-88).

Şirin, M.R. (Haz.), **Çocuk Edebiyatı Yılığ**ı 1987-1988, İstanbul: **Gökyüzü** Yay. 1987; 1988.

Meizona. R.J. vd., **Reading Diagnosis and Instruction: Theory Into Practice**, NY: Englewood Clils. Pıentice-Hall ine. 1982. s.68-127.

Miller. W.H. **Reading Diagnosis Kit** NY. 1986. s.49-53, 297-310, 323-357; Gates-MacGinilie Reading Tests Survey E; Mullilevel Academic Sui vey Test/MAST; Warneke İnörmal Comprehension AssesmentAVICA; Gates Reading Survey Form 2; Iowa Sileni Reading Tests Form E. Form A.

¹ Ergiin. M. **Eğitim ve Toplum Eğitim Sosyolojisine Giriş** Malatya, 1987, s. 101 E1 kal. M. **Sosyoloji/Toplumbilimi** İstanbul., 1987, s. 179 Eserpek, A. **Sosyoloji** Ankara, 1981, s. 197.

Kurtkan Bilgiseven, A. **Genel Sosyoloji** İstanbul.. 1986, s. 146-156.

Bulgular ve Yorumlar

I. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin hızlı ve anlayarak okuma düzeylerine ilişkin bulgu/ar ve yorumlar

Araştırmada uygulanan (50 puanlık ve 10 İtemlik) Hızlı ve Anlayarak Okuma Testi (HAOT), 847 hece, 342 kelime ve 33 cümleden oluşmaktadır. Hece/ciimle oranı açısından bir cümle ortalama 25.67 heceyi kapsamaktadır. HAOT'deki soruların tamamına ulaşan ve doğru cevap veren öğrenciler, bir dakikada ortalama 100 kelimeyi okumuş olmaktadır. Örneklemdeki öğrencilerin yüzde 84 ü. HAOT'deki soruların tamamına ulaşmıştır. Örneklemdeki öğrencilerin HAOT'den aldıkları puanların en düşüğü 11, en yükseği 50 puandır. 600 öğrencinin yüzde 31.704 11-38 puan, yüzde 68.30'u ise 39-50 puan arasında dağılım göstermektedirler.

Tablo 1 HAOT İle Elde Edilen Puanların Merkezî Eğilim Ve Değişimi Ölçüleri

X	Mod	medyan	S	Varyans
40.52	47.00	43.53	8.47	71.81

Tam öğrenme açısından örneklemdeki öğrencilerin yüzde 85'inin, ölçme aracındaki soruların yüzde 85' in i doğru cevaplandırması beklenmektedir. Başka bir söyleyişle, 600 öğrencinin 510Tmun 50 puanlık testten en az 42.50 puan alınası beklenmektedir. Bulgulara bakıldığında, 410 öğrencinin 39-50 puan arasında değişen puanlar aldıkları görülmektedir. Öyleyse, örneklemdeki öğrencilerin hızlı ve anlayarak okuma düzeylerinin, beklenenin altında olduğu ileri sürülebilir.

**Tablo 2
HAOT'deki Sorulara Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdesi**

Sorular	Doğru		Yanlış		Boş		TOPLAM	
	I'	%	t	%	f	%	F	%
1.	570	95.0	29	4.9	1	0.1	600	100
2.	546	91.0	54	9.0	1	0.1	600	100
3.	509	84.2	88	14.7	3	0.5	600	100
4.	449	74.8	151	25.2			600	100
5.	486	81.1	113	18.8	1	0.1	600	100
6.	442	73.7	147	24.5	11	1.8	600	100

7.	427	71.2	141	23.5	32	5.3	600	100
8.	377	62.8	151	25.2	72	12.0	600	100
9.	242	40.3	263	43.8	95	15.8	600	100
10.	425	70.8	78	13.0	97	16.2	600	100

HAOT'deki sorulara verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde, örneklemdaki öğrencilerin; yüzde 75.06'sı “ Belirli bir zaman diliminde, belirli bir okuma parçasını okuyup ilgili soruların doğru cevabını seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef -davranışını, yüzde 72.45'i ise “ Belirli bir zaman diliminde, kısa bir okuma parçasında boş bırakılan yere en uygun düşen kelimeyi, seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını kazanmış görülmektedirler.

Tam öğrenme açısından, söz konusu hedef-davranışları, öğrencilerin yüzde 85'inin kazanmış olması beklenilirdi. Fakat bulgulara bakıldığında, sonucun beklenilenin altında olduğu görülmektedir. Böylece, araştırmanın birinci denencesi doğrulanmış olmaktadır.

HAOT'den elde edilen bulgular, testteki soruların nitelikleri açısından incelendiğinde; örneklemdaki öğrencilerin yüzde 81 ile 95 arası bir oranda doğru olarak cevaplandığı; 1..2..3. ve 5. soruların günlük hayatta karşılaşılan ve Fen Bilgisi ile Sosyal Bilgiler derslerindeki konu ve kelimelerle bağlantılı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu dört soruda, öğrencilerden bilgi ve akıl yürütme değil sadece dikkatli ve hızlı okumaları beklenilmektedir. Öğrencilerin yüzde 74.8'inin doğru cevaplandığı 4. soru ise günlük hayatta sık karşılaşılmayan bir ulaşım aracı ile ilgilidir ve yukarıda sözü edilen sorulardan daha fazla cümle ve kelimeyi içerdiği görülmektedir. Öğrencilerin yüzde 40.3 ile 70.8 arası bir oranda doğru olarak cevaplandığı; 8.,9. ve 10. sorular, akıl yürütmeyi gerektirmektedir. Doğru cevap yüzdelerinin düşüklüğü, soruların niteliğinden kaynaklanmış olabileceği gibi, hızdan da kaynaklanmış olabilir. Çünkü bu sorulara ulaşamayan öğrenci oranı, yüzde 12 ile 16.2 arasında değişmektedir.

2. İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgisi Ve Hâzinesi İle İlgili Düzeylerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmada uygulanan (50 puanlık ve 36 itemlik) Kelime Bilgisi ve Hâzinesi Testi'nden (KBHT). Örneklemdaki öğrencilerin aldıkları puanların en düşüğü 5, en yükseği 49'dur. 600 öğrencinin yüzde 27'si 5-23

puan, yüzde 63'ü 24-40 puan, yüzde 10'u ise 41-49 puan arasında dağılım göstermektedir.

Tablo 3 KBHT İle Ekle Edilen Puanların Merkezî Eğilim ve Değişim Ölçüleri

X	Mod	medyan	s	Varyans
28.98	27.00	29.38	8.96	80.26

KBHT'den elde edilen puanların dağılımına, tam öğrenme açısından bakıldığında: öğrencilerin yüzde 85'inin 42.50 ve üzerinde puan alması beklenirken öğrencilerin sadece yüzde 10'unun 41-49 arasında değişen puanlar almışlardır. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi ve hâzinesine ilişkin düzeylerinin, beklenenin çok altında olduğu görülmektedir. Bu sonuç ikinci denenceyi doğrulamaktadır.

Orneklemdeki öğrencilerin KBHT'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 28.98'dir. Özçelik'in kelime hâzinesi ile ilgili araştırmasında, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin 82 soruluk 2 no'lu testten aldıkları puanların ortalaması 29.85 ve 4 no'lulu testten aldıkları puanların ortalaması ise 26.91 'dir.¹ Bu çalışmada elde edilen sonucun. Özçelik'in araştırmasında elde edilenlerden yüksek olduğu kabul edilebilir. Daha fazla yorum yapılabilmesi için soruların niteliklerinin de karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 4 KBHT'deki Sorulara Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdesi

Sorular	Doğru		Yanlış		Boş		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	382	63.7	218	36.3	-	-	600	100
2.	481	80.2	1	19.7	1	0.1	600	100
3.	399	66.5	198	33.0	3	0.5	600	100
4.	510	85.1	89	14.8	1	0.1	600	100
5.	417	69.5	181	30.2	2	0.3	600	100
6.	549	91.5	51	8.5	-	-	600	100
7.	440	73.4	159	26.5	1	0.1	600	100
8.	323	53.8	273	45.5	4	0.7	600	100

¹ Özçelik, 1988, a.g.e., s.41.

9.	152	25.4	431	71.8	17	2.8	600	100
10.	358	64.1	211	35.2	4	0.7	600	100
11.	339	56.5	261	43.5			600	100
12.	434	72.3	164	27.3	2	0.3	600	100
13.	326	54.4	272	45.3	2	0.3	600	100
14.	420	70.1	179	29.8	1	0.1	600	100
15.	496	82.7	102	17.0	2	0.3	600	100
16.	374	62.4	224	37.3	2	0.3	600	100
17.	438	73.1	161	26.8	1	0.1	600	100
18.	406	67.7	193	32.2	1	0.1	600	100
19.	292	48.7	307	51.2	1	0.1	600	100
20.	449	74.9	150	25.0	1	0.1	600	100
21.	353	58.8	245	40.8	2	0.3	600	100
22.	406	67.7	192	32.0	2	0.3	600	100
23.	390	65.0	208	34.7	2	0.3	600	100
24.	324	54.0	268	44.7	8	1.3	600	100
25.	142	23.7	453	75.5	5	0.8	600	100
26.	407	67.8	189	31.5	4	0.7	600	100
27.	345	57.5	250	41.7	5	0.8	600	100
28.	279	46.5	315	52.5	6	1.0	600	100
29.	346	57.7	249	41.5	5	0.8	600	100
30.	372	62.0	221	36.8	7	1.2	600	100
31.	213	35.5	382	63.7	5	0.8	600	100
32.	195	32.5	403	67.2	2	0.3	600	100
33.	248	41.3	350	58.3	2	0.3	600	100
34.	232	38.7	363	60.5	5	0.8	600	100
35.	267	44.5	331	55.2	9	0.3	600	100
36.	229	38.2	366	61.0	5	0.8	600	100

Örneklemdaki öğrencilerin kelime bilgisi ve hâzinesine ilişkin düzeylerinin belirlenebilmesi için ayrıca KBHT’deki sorulara verilen cevaplar ve hedef-davranışların kazanılma yüzdeleri incelenmelidir. Cevapların dökümü Tablo 4’te verilmektedir.

Öğrencilerin yüzde 76.07’si “Verilen bir kelimenin eş anlamlısı olan kelimeyi, seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını, yüzde 63.3’ii ise “Verilen bir cümlede altı çizilen kelimenin eş anlamlısını, seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını kazanmış görünmektedirler. Diğer taraftan “Verilen kelimenin zıt anlamlısı olan kelimeyi, seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını kazanmış görünenlerin yüzde 54.62 ve “Verilen bir cümlede altı çizilen kelimenin zıt anlamlısını, seçenekler

arasından bulup işaretleme'* davranışım kazanmış görünenlerin yüzdesi ise 70'tir.

Tek başına verilen bir kelimenin eş anlamlısını veya zıt anlamlısını bulma, **belleme** düzeyinde bir davranıştır. Kelime; bir cümle veya metin içinde verildiğinde kelimenin eş anlamlısını veya zıt anlamlısını bulma yönünde gerekli ipuçları da verilmiş olmaktadır. Bu son durumda, öğrencilerin istenileni rahatlıkla bulmaları beklenecektir fakat cümlenin veya paragrafın anlamını kavramış olmaları şartıyla...

KBHT'deki sorular incelendiğinde, fiillerin eş anlamlı veya zıt anlamlılarının, öğrencilerin yüzde 77.68'i tarafından doğru olarak bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin diğer kelime türlerinin eş anlamlı veya zıt anlamlılarını doğru olarak bulma yüzdeleri: isimlerde yüzde 66.60, sıfatlarda yüzde 67.10, zarflarda yüzde 39.80'dir.

Işık'm araştırmasında "bir kelimenin eş anlamlısı olan kelimeyi söyleme/ yazına'" davranışını; öğretmenlerin yüzde 42.58'i bütün öğrencilerin kazandıklarını belirtirlerken, yüzde 44.51'i ise öğrencilerin yarısından çoğunun kazandığını belirtmektedirler. "Bir metinde geçen eş anlamlı kelimeleri bulup söyleme/yazma" davranışını bütün öğrencilerce kazanıldığını belirtenlerin yüzdesi 37.65, öğrencilerin yarısından çoğu tarafından kazanıldığını belirtenlerin yüzdesi ise 51.10'dur.¹ Aynı çalışmada, "bir kelimenin zıt anlamlısı olan kelimeyi söyleme/yazma" davranışını bütün öğrenciler tarafından kazanıldığını belirten öğretmenlerin yüzdesi 46.52, öğrencilerin yarısından çoğu tarafından kazanıldığını belirtenlerin yüzdesi ise 42.52'dir.²

"Verilen bir cümlede altı çizilen kelimenin yerine konulduğunda cümlenin anlamını bozmayacak kelimeyi, seçenekler arasından bulup işaretleme" davranışını öğrencilerin yüzde 82.7'si kazanmış görünmektedir. "Verilen bir cümlede yeri boş bırakılan kelimeyi/kelimeleri, seçenekler arasından bulup işaretleme" davranışını öğrencilerin yüzde 62.50'si kazanmış görünürken, "Verilen kısa bir metinde (2-3 cümlelik) boş bırakılan yere/yerleie, metnin anlamını bozmayacak en uygun kelimeyi/kelimeleri, seçenekler arasından bulup işaretleme" davranışını ise öğrencilerin yüzde 53.1 7'si kazanmış görünmektedir.

Ytıkardaki sonuçlara bakılarak ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin; hatırlama (tanıma) yı gerektiren davranışı daha kolay yerine getirdikleri, kavrama ve daha üst düzeydeki zihinsel işlem gerektiren soruları ise daha zorlanarak yaptıkları ileri sürülebilir. Ayrıca öğrencilerin bir cümle içinde boş bırakılan yerler için en uygun kelimeyi seçme işlemine kıyasla birkaç cümleden oluşan bir paragrafta boş bırakılan yerlere en uygun kelimeleri seçme işinde daha fazla zorlandıkları da ileri sürülebilir.

Çok anlamlı bir kelimenin, “verilen bir cümle içindeki anlamı ile aynı anlamda kullanıldığı cümleyi, seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını, öğrencilerin yüzde 67.7’si kazanmış görünürken, “verilen bir metnin içindeki çok anlamlı bir kelimenin hangi anlamlı bir kelimenin hangi anlamının kullanıldığını, sözün gelişinden çıkarıp seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını ise; öğrencilerin yüzde 41.6’sı kazanmış görünmektedir. Ayrıca “verilen bir metinde, bilinmeyen bir kelimenin veya terimin anlamını, sözün gelişinden çıkarıp seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını öğrencilerin yüzde 38.2’s, kazanmış görünmektedir.

İlkokul Türkçe Programında kelimenin anlamını sözün gelişinden çıkarıp bulma davranışı, dördüncü ve beşinci sınıf hedef-davranışları arasında yer almasına rağmen öğrencilerin, bu davranışı istenilen düzeyde kazanamadıkları ileri sürülebilir.

“Verilen bir cümle içerisinde, altı çizilen ve yersiz kullanılmış olan kelimenin yerine konulduğunda, cümlenin anlamlı olmasını sağlayan kelimeyi seçenekler arasından bulup işaretleme” davranışını öğrencilerin yüzde 42.83’ü kazanmış görünmektedir.

Yukarıda belirtilen hedef-davranış, kavrama düzeyindedir. Öğrencilerin kazanma düzeyinin düşük oluşu bu nedenden kaynaklanabilir. Işık*m araştırmasında, öğrencilerin yukarıdaki hedef-davranışı kazanma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; yüzde 22.31’i öğrencilerin tamamının, yüzde 55.57’si ise yarısından çoğunun kazandığını belirtmektedirler.¹

Örneklemdaki öğrencilerin Kelime Bilgisi ve Hâzinesine ilişkin hedef-davranışları kazanma yüzdelerinin genel ortalaması 59.34’tür.

İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin. Kelime Bilgisi ve Hâzinesine ilişkin hedef-davranışlarının tamamına ulaşma düzeylerinin, hem öğretmen

¹ Işık, a.g.m., s.367.

lerin beklentileri hem de **tanı öğrenme** açısından beklenilenin altında olduğu görülmektedir. Bu sonuç ikinci denenceyi doğrulamaktadır.

3. İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Örneklemdaki İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin, (50 puanlık ve 16 itemlik) Okuduğunu Anlama Testi'nden (OAT) aldıkları puanların en düşüğü 3, en yükseği 50'dir. 600 öğrencinin yüzde 17'si 3-19 puan, yüzde 75'i 20-42 puan, yüzde 8'i 43-50 puan arasında dağılım göstermektedirler.

Halbuki tam öğrenme açısından 600 öğrencinin yüzde 85'inin en az yüzde 42.50 ve üzerinde puan alınması beklenirdi. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, yukarıdaki puan dağılımı açısından beklenilenin çok altında olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 5 OAT İle Ekle Edilen Puanların Merkezî Eğilim ve Değişim Ölçüleri

X	Mod	medyan	s	varyans
28.79	29.00	28.78	9.55	91.20

Kaya'nın araştırmasında, okuduğunu anlama becerisine ilişkin testten ilkokul öğrencilerinin aldıkları puanların genel başarı ortalaması yüzde 34.46 bulunmuştur. Aynı çalışmada. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleşme derecesine ilişkin öğretmen görüşlerinde, en çok gerçekleşen amaçlardan birisi olarak "dinlediğini ve okuduğunu anlama" amacını belirtenlerin yüzdesi 55.88'dir.¹

Tablo 6 OAT'deki Sorulara Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdesi

Sorular	Doğru		Yanlış		Boş		TOPLAM	
	f	%	F	%	r	%	f	%
1.	484	80.7	1	19.2	1	0.1	600	100
7	371	61.08	228	38.0	1	0.1	600	100
3.	406	67.07	192	32.0	7	0.3	600	100
4.	337	56.2	260	43.3	3	0.5	600	100
5.	408	68.0	189	31.5	3	0.5	600	100
6.	324	54.0	275	45.8	1	0.1	600	100

¹ Kaya, a.g.e., s. 124-125,45.

7.	326	54.3	272	45.3	2	0.3	600	100
8.	306	51.0	289	48.2	5	0.8	600	100
9.	394	65.7	203	33.8	3	0.5	600	100
10.	114	19.0	482	80.3	4	0.7	600	100
11.	309	51.5	284	47.3	7	1.2	600	100
12.	354	59.0	243	40.5	3	0.5	600	100
13.	289	48.2	308	51.3	3	0.5	600	100
14.	381	63.5	217	36.2	2	0.3	600	100
15.	219	36.5	377	62.8	4	0.7	600	100
16.	452	75.3	142	23.7	6	1.0	600	100

Örnekleimdeki öğrencilerin. Okuduğunu Anlama ile ilgili hedef-davranışları kazanma düzeylerini belirlemek için OAT'deki sorulara verdikleri cevapların ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Cevapların dökümü Tablo 6'da verilmektedir.

Örnekleimdeki öğrencilerin yüzde 67.7'si “verilen bir anlamı ifade eden cümleyi seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışının kazanmış görünmektedirler. Öğrencilerin yüzde 62.1'i “verilen bir cümleden çıkarılan yargıyı seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını kazanmış görünmektedirler, “verilen bir anlamı ifade eden deyim ya da atasözünü seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını öğrencilerin yüzde 71.3'ü kazanmış görünmektedir.

OAT'deki sorular incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatta daha çok karşılaştıkları deyim ve cümlelerle ilgili soruları daha rahat cevaplandırdıkları ileri sürülebilir. Ayrıca, hatırlama yerine karar verme zihinsel davranışını gerektiren cümlelerde daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılabilir.

“Okuduğu metnin amacını (bilgi verme, etkileme, eğlendirme, vb.) seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını, öğrencilerin yüzde 75.3'ü kazanmış görünmektedir, “okuduğu öykü, masal vb. okuma parçasına en uygun olan başlığı seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını öğrencilerin yüzde 45.2'si. “okuduğu bir metnin ana fikrini seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını ise öğrencilerin yüzde 48.2'si kazanmış görünmektedir.

Okunan metnin başlığını bulma, ikinci sınıftan itibaren; ana fikrini bulma, dördüncü sınıftan itibaren ilkökul okuma öğretiminin hedef-davranışları arasında yer almaktadır. Buna rağmen öğrencilerin bu hedef-davranışları kazanma yüzdesi oldukça düşüktür.

“Okuduğu bir metindeki kahramanların kimler ve/veya kaç kişi olduğunu seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını, öğrencilerin yzde 19’u, “okuduğu bir metindeki olayın geçtiği yeri seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını, öğrencilerin yzde 57.5’i kazanmış görünmektedir.

İlkokul okuma ğretiminde yukarıda belirtilen hedef-davranışlar. birinci sınıftan itibaren gittikçe ayrıntılı ve düzeyi yzselerek yer almaktadır. Bu nedenle de ilkokul beşinci sınıf ğrencilerinin tamamının bu davranışları kazanmış olması gerektiği ileri sürülebilir. Fakat yukarıdaki bulgular, beklenen bu düzeyin oldukça altındadır.

“Okuduğu bir metinde anaıfakri destekleyen cümleyi seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını öğrencilerin yzde 65.7’si kazanmış görünmektedir.

Yukarıda belirtilen hedef-davranışa ilkokul okuma ğretiminde dördüncü sınıftan itibaren yer verilmektedir. Bu durumda, söz konusu davranışı öğrencilerin büyük bir bölümünün kazanmış olması beklenirdi. Fakat bulunan sonuç bu beklentinin çok altındadır.

“Okuduğu bir metindeki olayların sebeplerini ve/veya sonuçlarını seçenekler arasından bulup işaretleme” hedef-davranışını ise öğrencilerin yzde 54.8’i kazanmış görünmektedirler.

İlkokul beşinci sınıf ğrencilerinin. Okuduğunu Anlama ile ilgili hedef-davranışları kazanma yzdelilerinin genel ortalaması 56.68’dir.

Sonuç olarak; ilkokul beşinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama ile ilgili hedef davranışların tamamını kazanma düzeylerinin tam öğrenme açısından beklenenin altında olduğu görülmektedir. Bu sonuç nc denenceyi doğrulamaktadır. Ayrıntıya inildiğinde, öğrencilerin, okunulan metindeki durum ve cümlelere doğrudan soran soruları daha kolay cevaplandırıdıkları ileri sürülebilir. Bunun nedeni, bu tür soruların öğrenciden sadece hatırlama ve belleme zihinsel işlemini gerektirmesi olabilir. Buna karşılık öğrencilerin, metindeki durumları aynı anlama gelen fakat farklı olan cümlelerle soran soruları, daha güçlükle cevaplandırıdıkları ileri sürülebilir. Çünkü bu tür sorular daha st düzeyde zihinsel işlem gerektirmektedir. ⁴

4. İlkokul Beşinci Sınıf ğrencilerinin Haot, Oat Ve Kbht 'den Aldıkları Puanların Cinsiyei Açısından Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular Ve Yorumlar

Örneklemdaki erkek ve kız öğrencilerin HAOT, OAT, KBHT'den aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına göre iki yönlü varyans analizinden elde edilen sonuçlar 0.01 anlamlılık düzeyinde cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuç dördüncü denenciyi doğrulamaktadır. Varyans analizi sonuçları, testler arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, hem erkek hem de kız öğrencilerin HAOT ve AOT, HAOT ve KBHT'den aldıkları puanlar arasında farklılık olup olmadığı ayrıca test edilmiştir, t testi sonuçlarına göre; 0.01 anlamlılık düzeyinde HAOT ve OAT'den, HAOT ve KBHT'den elde edilen puanlar arasında bir fark olduğunu gösteren kanıtlar elde edilmiştir.

Tablo 7 Cinsiyete Cöre Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Serbestlik Derecesi	Kare Ort.	Hesaplanan F
Satır Değeri	0.014	1	0.014	F=0.028
Sütun Değeri	180.156	2	90.078	F= 186. İli**
Hata	0.968	7	0.484	
Toplamı	181.138	5		

**p 0.01

Tablo değeri = 99.00

Davashgil'in kelime hâzinesi ile ilgili araştırmasında; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci uygulamada kullanılan üç testten elde ettikleri genel puanlar arasında cinsiyet açısından, bir farka rastlanmamıştır.¹

Özçelik'in 3.-11. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmasında da erkek ve kız öğrencilerin kavram (söz dağarcığı) testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.²

Okuma düzeyleri yönünden ilkokul beşinci sınıf erkek ve kız öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamış olması, öğretim hizmetinin niteliği açısından olumlu bir sonuçtur. Öğrencilere sunulan öğretim hizmetinin, öğrenci ayrımı yapmadan, önceden belirlenen hedeflere bütün öğrencileri ulaştırması beklenecektir. Davashgil'in birinci sınıf öğrencilerinden elde ettiği sonuçlarda dikkate alındığında, İlkokul Okuma Öğretiminin bu yöndeki beklentileri gerçekleştirdiği kabul

¹ Davashgil, a.g.e., s.64-66.122-123.

² Özçelik, 1988,a.g.e.,s.33-38.

5. İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Haot, Oat Ve Kbht den Aldıkları Puanların Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular Ve Yorumlar

Aileleri; alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde (SED) olan öğrencilerin testlerden aldıkları puanların varyans analizi sonuçları, 0.01 anlamlılık düzeyinde SED değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sonuçlar her grubun üç testten aldıkları puanlar arasında da 0.01 anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğunu

Tablo 8 SED'ye Göre Varyans Analizi

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Serbestlik Derecesi	Kare Ort.	Hesaplanan F
Satır Değeri	75.045	2	37.522	F=237.481 **
Sütun Değeri	265.244	2	132.122	F=X36.215**
Hata	0.634	4	0.158	
Toplam	340.923	X		

**p 0.01

Tablo değeri = 18.00

Öğrencilere hem HAOT hem OAT hem de KBHT'den aldıkları puanlar, SED değişkenine göre ikili olarak karşılaştırılmıştır. t testi sonuçlarına göre; üç testte de üst ile orta, orta ile alt ve üst ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, beşinci deninceyi doğrulamaktadır.

Ailesi alt SED'de olan öğrencilerin hem orta SED hem de üst SED'deki öğrencilerden üç testten de düşük puan almaları, öğretim hizmetinin niteliği açısından oldukça düşündürücüdür. Ayrıca orta ve üst SED'deki öğrencilerin puanları arasındaki farklılıklar da gözönüne alındığında, ilkokuldaki öğretimin okula girişte öğrenciler arasında mevcut olan farklılığı ortadan kaldıramadığı ileri sürülebilir.

Davaslıgil'in araştırmasında; hem birinci hem de ikinci uygulamadaki test sonuçları karşılaştırıldığında, üst SEKD'deki deneklerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.¹

6. İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Haot, Oat Ve Kbht 'den Aldıkları Puanların Ailelerinin Sosyo-Kültürel Düzeyleri Açısından Karşılaştırılmasından Elde Edilen Bulgular Ve Yorumlar

¹ Davaslıgil, a.g.e., s. 34,53,69,105.

Aileleri alt, orta ve üst sosyo-kültürel düzeyde (SKD) olan öğrencilerin testlerden aldıkları puanların varyans analizi sonuçları, 0.01 anlamlılık düzeyinde SKD değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Serbestlik Derecesi	Kare Ort,	Hesaplanan F
Satır Değeri	1 12.190	9	56.095	F= 138.506**
Sütun Değeri	238.879	9	1 19.439	F=294.911 **
Hata	1.620	4	0.405	
Toplam	352.689	8		

**p 0.01

Tablo değeri = 18.00

Öğrencilere hem HAOT hem OAT hem de KBHT'den aldıkları puanlar, SKD değişkenine göre ikili olarak karşılaştırılmıştır. t testi sonuçlarına göre: üç testte de üst ile orta, orta ile alt ve üst ile alt sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, altıncı denenciyi doğrulamaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeydeki farklılıklarda olduğu gibi sosyo-kültürel düzeyden ileri gelen farklılıkların da ilkokuldaki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile ortadan kaldırılamadığı ileri sürülebilir. Temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların yetişmekte olan nesillere kazandırılmaya çalışıldığı ilkokul kademesinde “eğitimde eşitlik” ilkesinin tam anlamı ile uygulanması beklenilmektedir. Özellikle hem günlük hayatta hem de okuldaki, başarıda etkili ve önemli olan okuma becerileri ve yeteneklerinin bütün öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Sonuçlar Ve Öneriler

Malatya merkez ilkokullarının beşinci sınıfında okuyan 600 öğrencinin; “hızlı ve anlayarak okuma”, “kelime bilgisi ve hâzinesi” ve “okuduğunu anlama” ile ilgili hedef-davranışlara ulaşma ve okuma düzeyleri, tam öğrenme açısından beklenenin altındadır.

Örnekleindeki öğrencilerin fazla zihinsel işlem gerektirmeyen ve sık karşılaştıkları kelimelerden oluşan bir metni hızlı ve anlayarak okuyabildikleri ileri sürülebilir.

Örnekleindeki öğrencilerin kelime bilgisi ve hâzinesi ile ilgili testteki soruları doğru cevaplandırma yüzdelerine dayanılarak; öğrencilerin

kelime türleri açısından fiilleri, soyut isimlere, sıfatlara ve zarflara oranla daha iyi öğrendikleri yargısına ulaşılabilir. Ayrıca öğrencilerin günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri, okulda diğer derslerde geçen kelimelere oranla daha iyi öğrendikleri de ileri sürülebilir. Bunların yanı sıra kelimenin, sözlük karşılığını öğrenme yönünden öğrencilerin yeterli oldukları fakat kelimenin cümle veya metin içinde yüklendiği anlamını öğrenme yönünden öğrencilerin düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Orneklemdaki öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili testteki soruları doğru cevaplandırma yüzdelerine dayanılarak; günlük hayatta karşılaşılan deyim ve cümlelerle ilgili soruları daha kolay cevaplandıkları kabul edilebilir. Ayrıca öğrencilerin, verilen metindeki durum ve cümleleri doğrudan soran soruları daha kolay cevaplandıkları buna karşılık metindeki cümlelerle aynı anlama gelen fakat farklı biçimde ifade edilen soruları güçlükle cevaplandıkları ileri sürülebilir.

Orneklemdaki ilkökul beşinci sınıf öğrencilerinin, araştırmada kullanılan üç okuma testinden aldıkları puanlar arasında cinsiyet açısından 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, ilkökullardaki öğretim hizmetinin öğrenci ayırımı yapılmadan sürdürüldüğünün belirtisi gibi görünmektedir. Fakat üst ile orta, orta ile alt ve üst ile alt sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeydeki öğrencilerin üç okuma testinden de aldıkları puanlar arasında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bulunan bu farklılıklar ilkökul okuma öğretiminin, öğrencilerin okula beraberlerinde getirdikleri sosyo-ekonomik ve kültürel düzey farklılıklarını ortadan kaldıramadığı yargısını doğrulamaktadır.

Bu araştırmada okuma öğretiminin bedelleri ve hedef-davranışları incelenirken; ilkökul Türkçe programında okuma ile ilgili hedefler ile hedef-davranışların biri birine karıştırıldığı ve öğretmenlerin etkinliklerine ışık tutacak olan hedef-davranışların açık ve net olarak yazılmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda şunlar önerilebilir:

1. İlkokul Türkçe programının hedefleri ve hedef-davranışları gözden geçirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir.
2. Türkçe programı ile ilgili ürün ve süreç değerlendirmelerinin hem nitelik hem de nicelik yönünden artırılması gerekmektedir.

3. İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin düşük oluşunun nedenlerini ortaya çıkarabilmek için süreç değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bir başka deyişle, okuma öğretiminde öğrenciye sunulan hizmetin; öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemleri ve öğretim işlemleri, okul ve dersliklerin niteliği, ders kitapları ve diğer araç-gereçler vb. yönlerden incelenmesi gerekmektedir. Böyle bir araştırmada gözlem yönteminin yanı sıra uygulamadaki öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini almak için hazırlanan anketlerden de yararlanılabilir. Ancak böyle bir araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak Program hakkında daha gerçekçi kararlar verilebilir.