



## DEZAVANTAJLI ÖĞRENCİLERİN OKUMA ANLAMA GELİŞİMLERİ\*

Giyasettin AYTAS\*\*

Demet KARDAS\*\*\*

### ÖZET

Sosyoekonomik ve sosyokültürel olarak dezavantajlı kabul edilen (yoksul, tek ebeveynli, korunmaya muhtaç, çalışan ve suçlu) çocukların eğitim ve öğretim durumlarına ilişkin yapılan çalışmalar, avantajlı çocuklar ile dezavantajlı çocukların kıyaslanmasından öteye geçememiştir. Türkiye'deki öğrencilerin matematik, fen ve okuma başarısını ölçen uluslararası sınav sonuçları, Türk Eğitim Sisteminin tüm bileşenlerine sorumluluk yüklemiştir. Bu bağlamda, dezavantajlı çocukların Türkçe Öğretiminde okuma-anlama gelişimlerini birçok etkileyici faktör açısından tespit etmeyi ve bu tespitler ışığında çözüm önerileri geliştirmeyi amaç edinen bu çalışmada, geleceğe yönelik dezavantajlı çocukların daha etkin ve kalıcı bir Türkçe Öğretimi için neler yapılması gerektiği tartışılmaktadır. Çalışmaya esas olan nitel ve nicel veriler birlikte kullanılarak hem objektif bir sonuca ulaşılmaya çalışılmış hem de meselenin temel yaklaşımı kuvvetlendirilmiştir. Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğretim programında bulunan kazanımları gösterme sıklıkları Mann Whitney U ve Kruskal-Wallis testleri ile değerlendirilmiş; okuma gelişim düzeyleri karşılaştırılırken t-testi analizi kullanılmıştır. Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin Türkçe Öğretim Programında bulunan okuma-anlama ile ilgili kazanımları; okuma-anlama gelişimleri değerlendirildiğinde, özellikle bu grupta yer alan öğrenciler için uygulanan okuma anlama çalışmalarında özel bir çabaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Katılımcı gözlem sonucunda elde edilen veriler de bunu kanıtlamaktadır. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim sürecinde gerekli önlemler alınarak bu çocukların hem süreci etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, hem de bu öğrencilerin topluma kazandırılmasında birçok kurumun işbirliği içinde hareket etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle MEB (program, ders kitabı, ders materyali, öğretmen istihdamı), eğitim fakülteleri, yerel yönetimler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının birlikte hareket etmiş olduğu anlaşılmaktadır.

\* Bu çalışma Demet KARDAS'ın "Dezavantajlı Olarak Kabul Edilen Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimlerini Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, El-mek: giyaytas@gazi.edu.tr

\*\*\* Okt. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi, El-mek: demetkardas@gmail.com.

**Anahtar Kelimeler:** dezavantajlı öğrenciler, okuma, anlama.

## DEVELOPMENT OF DISADVANTAGED STUDENTS' READING COMPREHENSION

### ABSTRACT

Studies on children accepted disadvantaged in terms of socio-economic and socio-cultural (poor, single parent, in need of protection, employee and offender) indicate that although studies on educational processes of disadvantaged children and their development depending on this situation emphasize the importance of the issue, they cannot make adequate evaluation to solve the problem. In this study aiming at identifying the development of socio-economically and socio-culturally disadvantaged children' reading-comprehension in terms of many effective factors and developing solutions in the light of these identifications, what should be done regarding a better and more permanent Turkish language education delivery for the disadvantaged for the future is discussed as well. By using both qualitative and quantitative data, it is tried to reach an objective result and main approach of the issue is strengthened. Mann Witney U and Kruskal-Wallis tests are used to evaluate disadvantaged students' frequency of gains in education program and t-test is used to compare levels of students' reading development. When the development of disadvantaged children in reading comprehension and their gains related to it in Turkish language teaching program are evaluated, it is clear that especially the students in this group need special care in their reading comprehension studies. The data obtained from the observations made during the study proves this situation. It is obvious that cooperation among many institutions is necessary to make this process effective for disadvantaged children and also to make them get into the society by taking necessary precautions during their educational process. Ministry of National Education (curriculum, course books, course materials, and teacher employment), faculties of education, local administrations and Ministry of Family and Social Policy should work in cooperation.

**Key Words:** disadvantaged students, reading, comprehension.

### Giriş

Eğitim, bireyin hayat boyu karşılaşacağı problemleri çözmesine yardımcı olmasının yanında, onun toplum içinde varlığını ifade etmesinin de aracıdır. Bütün gelişmiş toplumlarda eğitim bu özelliği dikkate alınmakta ve eğitimle ilgili planlamalarda her zaman bu felsefe göz önünde bulundurulmaktadır. Eğitimin olmazsa olmaz temel ölçütleri bütün ülkeler açısından dikkate alınırken kimileri bu ölçütleri gereğince yerine getirmekte, kimileri de sosyal ve siyasal beklentileri ön planda tutarak bazı hususları göz ardı etmektedirler. Bununla birlikte, eğitim hakkı hem uluslararası yasalar hem de ülkelerin kendi anayasaları tarafından güvence altına alınmaktadır. Anayasal çerçevenin yanı sıra, yapılan çeşitli düzenlemeler, ülkenin hem eğitime bakışını hem de ülkenin “birey yetiştirmede” yönetim sorumluluğunu ortaya koymaktadır.

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 9/11 Fall 2014



Eğitimde ve öğretimde öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerde dil ve ifade becerilerini geliştirmek için birçok yere gereken birçok tedbire ihtiyaç vardır. Bunlar, iyi hazırlanmış öğretim programları, etkili öğretim yöntemleri, nitelikli öğretmen ve okul yöneticisi, iyi hazırlanmış ders kitapları ve materyalleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı olumlu sınıf ve okul atmosferinin sağlandığı ortamlardır.

Dünyada her türlü değişim ve gelişim çok hızlı bir şekilde gerçekleşmekte, çoğu zaman bu değişimleri takip etmek de mümkün olamamaktadır. Bireyin davranışlarını bu hızlı değişime ayak uyduracak bir şekilde geliştirmek ve bu davranışları eğitim yoluyla kalıcı hâle getirmek için sorgulayan ve kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmek gerekmektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011: 3). Aile, çevre ve okul üçlemesi içerisinde gerçekleşen eğitim ve öğretim sürecinde okul en önemli yere sahiptir. Çünkü, bu sürecin çok önemli bir kısmı okulda geçmekte ve okul da çoğu zaman diğerlerine oranla daha belirleyici ve etkili olmaktadır. Okullar, bir ülkenin en önemli eğitim kurumu ve eğitim politikalarını gerçekleştirdiği mekânlardır. Okul aynı zamanda bireyin hayatını birçok açıdan etkilemekte ve biçimlendirmektedir. Gelişmiş ülkeler, sosyoekonomik altyapılarına bağlı olarak okullara önem vermekte ve bu okullarda, öğrencilerine eşit öğrenme imkânları sunmaktadırlar.

Ülkelerin eğitim düzeyleri ve bu düzeylere bağlı gelişmişlik ölçütleri birbiri ile paralel bir şekilde devam etmektedir. Eğitimin gelişmişlik düzeylerini tespit eden ve bu konuda raporlar hazırlayan PISA verileri ülkelerin sosyoekonomik altyapılarının yanı sıra, eğitim düzeylerini de ortaya koymaktadır.

PISA 2009 sonuçları, öğrencinin başarı ve sosyoekonomik altyapısı arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. PISA 2009 raporunda, OECD genelinde, daha avantajlı sosyoekonomik altyapıya sahip olan öğrencilerin diğerlerinden, yaklaşık olarak 1 yıllık eğitim yılına karşılık gelen, 38 puan daha fazla başarı gösterdiği belirtilmektedir. Yarım yüzyıldan beri yapılan çalışmalar, öğrencinin sosyoekonomik alt yapısı ve okuldaki başarısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okulda başarılı olabileceği, PISA raporları tarafından desteklenmektedir. Birçok öğrenci, okul ve ülke sosyoekonomik altyapılarına rağmen yüksek performans göstermektedir. Sosyoekonomik altyapılarına rağmen yüksek performans gösteren ülkeler, yüksek başarı ve eşitliği bir arada hayata geçirebilen ülkelerdir. Bu da eşitlik ve mükemmelliğin bir arada olabileceğini ortaya koymaktadır (Fındık, 2012: 25-26).

PISA en az 7 yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaş öğrencilerine uygulanır. Bu yaştaki öğrenciler, birçok ülkede geçerli olan zorunlu öğrenim süresini doldurmak üzere olduklarından 15 yaş, PISA tarafından öğrenciliğin ardından yetişkin bir vatandaşlığın başlayabileceği en küçük yaş olarak kabul edilir. PISA 2012 uygulamasına, 65 ülkeden 15 yaşında yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. PISA 2012 çalışmasına Türkiye'den 4848 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin sınıf seviyesi 7. sınıftan 12. sınıfa kadar değişmektedir. Türkiye, okuma alanında yapılan sınavdan 475 puan alarak başarı sıralamasında 42. olmuştur. OECD okuma başarı ortalaması 496 puandır ve Türkiye OECD okuma başarı ortalamasının altında kalmıştır.

PISA 2012; puanlama ölçeği, öğrenci puanlarının kolay yorumlanabilmesi için seviyelere bölünmüştür. Kullanılan test maddelerinin güçlük ranjı 6 yeterlik düzeyinin tanımlanmasını mümkün kılmıştır. Tablo 1.'de yer alan veriler, Türkiye'nin okuma becerisi yeterlilik düzeylerini, 2009 ve 2012 öğrenci başarı ortalamasını ve ortalamanın OECD başarı ortalamasını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarı yüzdelerine göre de okuma becerisi alanında temel kazanımlar

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 9/11 Fall 2014



belirlenmiştir. Bu kazanımlar, MEB'in belirlediği Türkçe Dersi okuma becerisi kazanımları ile benzerdir.

**Tablo1. Okuma Becerisi Yeterlik Düzeylerindeki Öğrenci Oranları**

Öğrenci Başarı Düzeyleri	Türkiye Öğrenci Başarı Yüzdeleri		OECD	Düzelere Göre Öğrencilerin Okuma Anlama Özellikleri
	2009	2012	2012	
<b>Düzy 1b ve altı</b>	%6,4	%5,1	%5,7	<p>* Hikâye ya da basit bir liste gibi aşına olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilirler.</p> <p>* Çok fazla bilgi bulunmayan metinlerde birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilirler.</p>
<b>Düzy 1a</b>	%18,1	%16,6	%12,3	<p>*Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilirler.</p> <p>*Açıkça ifade edilen ve çok fazla bilgi bulundurmeyen metinlerde verilen görevleri yerine getirebilmektedirler.</p>
<b>Düzy 2</b>	%32,2	%30,8	%23,5	<p>* Birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilirler.</p> <p>* Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarabilirler.</p> <p>* Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilirler.</p>
<b>Düzy 3</b>	%29,3	%28,7	%29,1	<p>* Metinlerdeki ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir.</p> <p>* Metinlerdeki benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate alabilmektedirler.</p> <p>* Metinlerde bulunan kavramlar arasında ilişki kurabilmekte, karşılaştırma yapabilmekte ve açıklama yaparak metinleri irdeleyip metnin özelliklerini yorumlayabilmektedirler.</p> <p>* Metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirebilmektedirler.</p> <p>* Metni ayrıntılarıyla anlamayabilirler ama asgaride genel ifadeleri anlayabilirler.</p>
<b>Düzy 4</b>	%12,4	%14,5	%21,0	<p>*Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir, gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir ve metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir.</p> <p>*Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir.</p> <p>*Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir.</p>

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



<b>Düzye 5</b>	%1,8	%4,1	%7,3	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir.</li> <li>* Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir.</li> <li>* Aşına olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler ve beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir.</li> </ul>
<b>Düzye 6</b>	-	%0,3	%1,1	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Metinlerden detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir.</li> <li>* Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir.</li> <li>* Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir.</li> <li>* Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışılagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.</li> </ul>

**Kaynak:** MEB YeğiTek (2013). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Ön Raporu.

PISA 2012 sonuçlarına göre, Türkiye’de 15 yaşında eğitime devam eden gençlerden okuma testinde % 42’si başarılı olmuştur. Bu oran öğrencilerin % 58’inin okudukları bir parçada açıkça ifade edilen cümleleri anlamadıklarının ve düşük seviyede çıkarımlar yapamadıklarının bir göstergesidir. Temel dil becerilerinin kazandırılması Türkçe dersinin temel amacıdır.

Temel dil becerilerinden olan okuma; sözcüklerin, cümlelerin veya bir yazıyı oluşturan bütün öğelerin görülme, algılanma, kavranma ve adlandırılma sürecidir. Bilginin hızla yayıldığı günümüzde bilgiyi elde etmenin temel yolu okumaktır. “Okuma eylemi; okunanı anlama, yorumlayabilme ve yeni yaşantılar kazanabilme amacından hareketle gerçekleşmesi gereken bir eylemdir. Okumadan yoksun bir insan ancak gözlerinin görebildiği ve kulaklarının duyabildiği kadar bilgi sahibi olur; bu da bilgi çağındaki bireyler için yeterli değildir. İnsanoğlunun hayatta her şeyi tecrübeyle öğrenme ve hayatını ona göre düzene koyma şansı yoktur. Bundan dolayı insanın okumaya her zaman ve şartta ihtiyacı vardır” (Akin ve Çeçen, 2014:92). Okumanın alan yazında çeşitli tanımları vardır:

“Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Farklı becerilerin kullanılmasını gerektiren okuma her şeyden önce sağlıklı bir algılamayı gerektirir” (Akyol, 2007: 15) “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlama kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, %11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede % 94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır”(Aytaş, 2005: 462). Okuma zihinsel bir süreç olarak ele alındığında zihnin gelişimi okumanın gelişimini de aşamalandırmaktadır.

Eğitimde ve psikoloji alanında yapılan çalışmalar, okuma becerilerindeki yeterliliklerin zamanla ve eklenerek birbirini güçlendiren çoklu ilişkiler döngüsü sonucu geliştiğini göstermektedir. Bireyin geçmişteki okuma başarısı, gelecekteki okuma başarısını etkilemektedir. Ayrıca daha fazla okuyan öğrenciler, daha iyi bir okur olmakta ve bunun sonucunda da daha fazla okumaktadırlar. Bu döngü sürekli olarak birbirini etkileyen bir sarmaldır. Motivasyon, okumaya

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



duyulan ilgi ve etkili öğrenme stratejileri; öğrencilerin yaşam kalitesini, eğitimlerine devam etme kararlarını ve iş piyasasındaki fırsatları yakalama kapasitelerini etkilediği için önemli veriler olarak görülmektedir (MEB, 2010: 135). Bu nedendir ki okuma, okuduğunu anlama eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli beceridir.

### **Araştırmanın Amacı ve Problemi**

Okumanın temel amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir. Anlama bireyin yazılı ve basılı işaretlerin temsil ettiği manayı kavramasıyla mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelerde saklıdır. İyi bir okuma faaliyeti ancak verilmek istenen mesajın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Bir yazıdaki kelimeleri anlama olmadan sadece seslendirmek okuma değildir (Luma, 2002). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (2006) “Okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2006: 6). İlköğretimde Türkçe öğretmenleri; Türkçe dersini 2005 programına göre belirlenen amaç doğrultusunda kazanımlar, etkinlikler ve MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtıldığı için standart olan Türkçe Ders kitabıyla işlemektedir. Buna göre Türkçe öğretiminin Türkiye'nin bütün okullarında başarıya ulaşmış olması gerekir. Ancak PISA 2009 ve 2012 sonuçları gerçeğin böyle olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretimin başarıya ulaşması şüphesiz sadece öğretmenin bilgi ve beceri yeterliliği, ders kitabının içeriği ve yeterliliği veya programın amaca uygunluğu ile ilgili değildir. ders kitaplarındaki” metinlerin okunabilirlik durumlarının öğrenci düzeylerine uygun olması, metnin tam olarak anlaşılmasında önemli bir noktadır. Bu nedenle metinlerin okunabilirlik durumları öğrenci seviyesine uygun olmalı, metin seçiminde bu husus da göz önünde bulundurulmalıdır” (Güven, 2014:533) Öğrencinin zekâsı, okulun konumu ve idaresi, özellikle öğrencinin aile yapısı ve sosyokültürel durumu öğretim sürecinin etkenleridir. Okumanın oluşmasında, okuma aşamalarının başarıyla gerçekleşmesinde ve okumanın kalıcı bir alışkanlık haline getirilmesine ailenin rolü çok önemlidir.

Bu çalışmanın temel amacı; sosyoekonomik ve sosyokültürel bakımdan dezavantajlı çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları temel problemleri, Türkçe Öğretiminde okuma gelişimlerini öğrenci, aile, okul ve çevre etkileşiminde tespit etmek, geleceğe yönelik dezavantajlılarda daha etkin ve kalıcı bir Türkçe Öğretimi için çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları;
  1. 1. Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin gösterme sıklıkları nedir?
  1. 2. Yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin gösterme sıklıkları nedir?
  - 2.1. Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri nedir?
  - 2.2. Yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri nedir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Dezavantajlı grupta yer alan öğrencilerin öğretim programında bulunan kazanımları gösterme sıklıkları ve okuma gelişimlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma karma modelde kurgulanan bir araştırmadır.

### **Turkish Studies**

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 9/11 Fall 2014



### Çalışma Grubu

Çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan yola çıkılarak oluşturulmasıdır. Bu yöntemde önemli olan önceden belirlenmiş araştırma için önemli olan kriterlerin olmasıdır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Sınıf içi uygulamalar ise tamamı dezavantajlı öğrencilerden oluşan Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan Polis Amca İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2. Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişken türü		n	%	Toplam	
				n	%
Dezavantajlılık durumu	Okul terk	3	4.4	42	100.0
	Yoksul	40	59.7		
	Aile suça bulaşmış	6	8.9		
	Okuma yazma bilmiyor	8	11.9		
	Ailede engellilik durumu	1	1.4		
	Korunmaya muhtaç	1	1.4		
	Tek ebeveynli	6	8.9		
	Sokakta çalışma	2	2.9		
Cinsiyet	Erkek	17	40.4	42	100.0
	Kız	25	59.6		
Sınıf	5. sınıf	21	50.0	42	100.0
	7. sınıf	21	50.0		

Tablo 2’de göre araştırmaya katılan dezavantajlı 42 öğrencinin yarısından fazlasını yoksul (% 40,  $n=59.7$ ), devamında ise okuma yazma bilmeyen (% 8,  $n=11.9$ ) öğrenciler oluşturmaktadır. Ailesi suça bulaşmış ve tek ebeveynli (% 6,  $n=8.9$ ) öğrenciler ise devamında gelmektedir. Okul terk (% 3,  $n=4.4$ ), sokakta çalışma (% 2,  $n=2.9$ ), ailede engellilik durumu ve korunmaya muhtaç (% 1,  $n=1.4$ ) olarak sıralanmaktadır. 42 öğrencinin % 59.6’sı ( $n=25$ ) erkek öğrenci ve % 40.4’ü ( $n=17$ ) kız öğrenciden oluşmaktadır. Son olarak ise, 42 öğrencinin % 50’si ( $n=21$ ) 5.sınıf öğrencisi ve % 50’si ( $n=21$ ) 7.sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Millî Eğitim Bakanlığının Türkçe Öğretim Programları olmak üzere Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının yapmış olduğu bir takım saha araştırma rapor ve dokümanları dikkate alınarak öncelikle Dezavantajlı grupların durumları ve özellikleri ile ilgili genel bilgi edinilmiştir.

Araştırma örneklemini kapsamında dezavantajlı öğrencilerin sınıf içinde ders esnasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda uygulanan beşinci ve yedinci sınıf Türkçe Öğretim Programı öncelikli olarak incelenmiştir. Öğretim programları kapsamında 3 uzman görüşü alınarak okuduğunu anlamaya yönelik beşinci sınıflar için 27 kazanım, yedinci sınıflar için ise 26 kazanım belirlenmiştir. Belirlenen kazanımlar neticesinde uygulama okulunda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak beşinci sınıflar için 25, yedinci sınıflar için 22 kazanımın gözlemlendiği forma son hali verilmiştir.

Araştırma örneklemini kapsamında beşinci ve yedinci sınıfta yer alan dezavantajlı öğrencilerin okuduklarından anladıklarını belirlemek amacıyla 12 hafta boyunca süren uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere birbirinden farklı hikâye ve şiir okutulup okuduklarından anladıklarını yoklamak amacıyla 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Öncelikle hikâye ve şiirlerin seçimi için çeşitli antolojiler taranmıştır. Taranan antolojilerden beşinci sınıflar için 9 yedinci sınıflar için 9 olmak üzere toplamda 14 hikâye ve 4 şiir seçilmiştir. 4 alan uzmanına

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



belirlenen hikâye ve şiirlerden beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerine uygun olanlardan toplamda beşinci sınıflara uygulamak üzere “Çocuk Demek Yarın Demek” ve “Dostluk” başlıklı hikâye, “Vatan” başlıklı şiir; yedinci sınıflara uygulamak üzere ise “Üç İlke Testi” ve “Nasrettin Hoca” başlıklı hikâye, “Yurt Türküsü” başlıklı şiir seçilmiştir.

Öğrencilerin seçilen hikâye ve şiirlerden anladıklarını yoklamak amacıyla 13 açık uçlu sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuş hikâye seçiminde başvurulan uzmanlardan görüş alınarak 7 soruda karar kılınmıştır. Belirlenen hikâye ve şiirler neticesinde uygulama okulunda ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak beşinci sınıflar için 5, yedinci sınıflar için 5 açık uçlu sorudan oluşan okuduğunu anlamaya yönelik sorular belirlenmiştir. 12 haftanın başında, ortasında ve sonunda yoklanan okuduğunu anlamaya yönelik hikâye ve şiirleri yoklayan sorular araştırmacı ve 2 uzman tarafından 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve 2 uzmanın okuduğunu anlama ile ilgili verdikleri puanların ortalaması alınarak bir öğrencinin puanlandırması gerçekleştirilmiştir. Bu sayede gerek okuduğunu anlama ölçümü gerekse puanlamanın güvenilir elde edilmesi için araştırmacı uzman görüşlerine başvurmuştur.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesi, *SPSS 18* programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel olarak kullanılan istatistik teknikler ile ilgili bilgi vermek gerekirse, yüzde-frekans, gerçekleşen ya da gözlenen bir olayın araştırmacının birim zamanında hangi sıklıkla veya kaç kez tekrarlandığının ölçümü olarak ifade edilebilir. *Mann Whitney U* ve *Kruskal-Wallis* testleri öncelikle parametrik olmayan diğer bir ifadeyle normal dağılım göstermeyen gruplarda uygulanır. Gerek *Mann Whitney U* gerekse *Kruskal-Wallis* testleri ölçekli gözlemleri verilen örneklem aynı dağılımdan gelip gelmediğini ölçmek sırasıyla iki ya da daha fazla olan örneklem değişkenleri için kullanılır. Son olarak ise, *t-testi*, *Mann Whitney U* gerekse *Kruskal-Wallis* testlerinden farklı olarak parametrik olan gruplarda uygulanır. Tekrar ifade etmek gerekirse parametrik gruplarda ölçekli gözlemleri verilen iki örneklem aynı dağılımdan gelip gelmediğini ölçmek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2007). Türkçe dersinde beşinci ve yedinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin okuma gelişim düzeyleri karşılaştırılırken *t-testi* analizi kullanılarak tablolastırılmıştır.

### Bulgular

#### 1. Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar

Dezavantajlı beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerin Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma alanına ilişkin kazanımları gösterme sıklıkları, Türkçe dersinin başarıya ulaşım ulaşımadığının değerlendirilmesi açısından araştırmada önemli bir yeri tutmaktadır.

**Tablo 3 Beşinci sınıfta bulunan dezavantajlı öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımları gösterme sıklıklarına ilişkin bulgular**

Kazanımlar / f	Haftalar							
	(1) f	(2) f	(3) f	(4) f	(5) f	(6) f	(7) f	(8) f
1. Okuma amacını belirler.	10	14	8	7	8	12	6	7
2. Ön bilgiler kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	7	4	6	4	6	8	4	5
3. Okuduklarını zihinde canlandırır.	10	9	4	4	5	6	6	6
4. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	5	4	4	7	7	9	6	5
5. Okuduklarında 5N1K sorularına cevap arar.	8	10	10	10	7	8	8	7
6. Okuduklarında gerçek olan ile hayal ürünü olanı ayırt eder.	4	10	8	6	6	10	4	8
7. Okuduklarının konusunu belirler.	10	12	12	10	8	10	6	8
8. Okuduğunun ana fikrini belirler.	14	8	10	8	6	8	7	6
9. Okuduğu şiirin ana temasını belirler.	-	14	-	-	-	10	-	8
10. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	-	-	-	6	7	8	4	4
11. Okuduklarında yardımcı fikirleri destekleyici ayrıntıları belirler.	2	8	5	9	4	6	6	6

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014





12. Metinde anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.	4	-	-	-	-	-	-	-
13. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara çözüm yolları arar.	6	-	9	-	4	-	4	8
14. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasında benzerlik ve farklılıkları belirler.	-	2	4	5	5	4	6	6
15. Okudukları ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	12	4	3	4	6	6	4	7
16. Okuduğunu özetler.	10	-	8	10	4	8	6	4
17. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	2	4	-	4	4	6	7	6
18. Metin içi anlam kurar.	5	10	5	-	4	8	5	6
19. Metin dışı anlam kurar.	3	4	5	4	4	8	6	7
20. Metinler arası anlam kurar.	-	4	-	6	5	6	4	4
22. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	16	-	-	-	10	-	-
23. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	10	10	-	-	-	10	-	-
24. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	10	-	8	4	5	6	6	8
25. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	2	2	2	4	8	4	4

Deney grubu beşinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, öğrencilerin kazanımları gösterme sıklığı Tablo 3'te yer almaktadır. Buna göre, 20 kişiden oluşan sınıfta derse katılım sıklığı en fazla 16'ya ulaşabilmiştir. Okuma anlama metnindeki sorulara her öğrencinin bir kez katılması bile sıklık frekansını 20'ye ulaştırabilirdi. Buradaki frekans, her bir kazanım açısından değerlendirildiğinde haftalara yayılan süreçte belli öğrencilerin okuma anlama kazanımlarını gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki metni okuma anlama sürecinde bilgi sorularına cevap verme sıklığının yüksek olduğu (Okuma amacını belirler. Ön bilgiler kullanarak okuduğunu anlamlandırır. Okuduklarını zihinde canlandırır. Okuduklarında duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular. Okuduklarında 5N1K sorularına cevap arar. Okuduklarında gerçek olan ile hayal ürünü olanı ayırt eder. Okuduklarının konusunu belirler. Okuduğunun ana fikrini belirler. Okuduğu şiirin ana temasını belirler.) tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde bu öğrencilerin (Metinde anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara çözüm yolları arar. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasında benzerlik ve farklılıkları belirler. Okudukları ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. Okuduğunu özetler. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metin içi anlam kurar. Metin dışı anlam kurar. Metinler arası anlam kurar.) analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, okunan metinle eski bilgileri kıyaslama gibi üst bilgi ve kavrama kazanımlarını gerçekleştirme sıklığının düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Dezavantajlı beşinci sınıf öğrenciler ile 8 hafta süren bu çalışmada, 3 öğrencinin okuma-yazma bilmediği, birkaç öğrencinin heceleyerek okuduğu, öğrencilerin kelimeleri, heceleri, ekleri yutarak okuduğu tespit edilmiştir. Okuma-yazma bilmeyen dezavantajlı öğrenciler, sınıf içi disiplini bozduğu için ders öğretmeni uygulama süresince bu çocuklara ayrı bir okuma-yazma dersi vermiş, ancak ders öğretmeni başarılı olamamıştır.

Öğrencilerin şiir türü metinlerden daha çok hoşlandıkları; *Çöp Ev* adlı metindeki aile ve ev yapısına sahip olmadıkları için metnin bu öğrencileri üzdüğü gözlemlenmiştir. Metinlerde anlatılan aile tipi ve aile ilişkileri, metinlerde geçen evler, idealize edilen yaşam biçimleri, bazı öğrencilerde öfkeye neden olduğu gözlemlenmiştir.

*Sağlık ve Çevre* temasındaki *Yeterli ve Dengeli Beslenme* metninde sağlıklı ve yeterli beslenme için gerekli besinlerden bahsedilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin birçoğunun yerel yönetimlerin gıda yardımlarıyla beslendiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla tavsiye edildiği gibi yeterli ve dengeli beslenmesi mümkün olmayan bu çocukların yaşadığı eziklik duygusu ihtimalini değerlendirmek hem insanidir hem de gereklidir.

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



*Değerlerimiz* temasındaki *Dilim Dilim Güzel Dilim* adlı metin Türkçenin yabancı dillere karşı korunmasını amaçlamaktadır, ancak metnin çok uzun olması, gereksiz tekrarların olması metnin anlaşılmasını engellemiştir. Uzun metinler; okuma zorluğu çeken öğrencilerin varlığı, öğretmenin bütün öğrencileri okuma-anlama etkinliğine dahil etmek istemesi nedeniyle çoğu zaman metinlerin bitirilemediği tespit edilmiştir.

**Tablo 4. Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Öğretim Programında Yer Alan Kazanımları Gösterme Sıklıklarına İlişkin Bulgular**

Kazanımlar / f	Haftalar							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	6	7	8	10	8	12	6	15
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	4	5	6	7	6	8	4	4
3. Metnin konusunu belirler.	4	6	4	10	5	6	6	9
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	7	5	4	5	7	9	6	4
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	9	7	10	8	7	8	8	10
6. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	6	8	8	4	6	9	4	10
7. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	10	8	12	10	8	10	6	12
8. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	8	6	10	14	6	8	7	8
9. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	-	8	-	-	-	9	-	14
10. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	6	4	-	-	7	8	4	-
11. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	9	6	5	2	4	6	6	8
12. Metne ilişkin sorular oluşturur.	-	-	-	4	-	-	-	-
13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	-	8	9	6	4	-	4	-
14. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	5	6	4	-	5	4	6	2
15. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	4	7	3	12	6	3	4	4
16. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	8	4	8	10	4	8	6	-
17. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	4	6	-	2	4	6	7	4
18. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	-	6	5	5	4	8	5	10
19. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	4	7	5	3	4	8	6	4
20. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	6	4	-	-	5	6	4	4
21. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	-	-	-	-	-	8	-	16
22. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	-	1	-	10	-	10	-	10

Tablo 4'te, deney grubu yedinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, öğrencilerin kazanımları gösterme sıklığı yer almaktadır. Tablo 4'e göre; dezavantajlı öğrenciler, (Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır. Metindeki anahtar kelimeleri belirler. Metnin konusunu belirler. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.) bilgi basamağındaki kazanımları gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

Dezavantajlı öğrencilerin; okuma-anlama kazanımlarına ilişkin olan (Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.) kazanımları tekrar etme sıklığı ( $f=5$ ) ile ( $f=12$ ) arasındadır. Kazanımın orta düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

Bu öğrencilerin; okuma-anlama kazanımlarına ilişkin olan (Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.) kazanımları ( $f=4$ ) ile ( $f=10$ ) arasındadır. Analiz, sentez, değerlendirme ile ilişkili kazanımların çok azının gerçekleştiği söylenebilir. Derse katılan öğrenci sayısının azlığı, aynı öğrencilerin kazanım sıklığını tekrar etmesi bütüncül bir başarının olmadığı göstermektedir.

Uygulama esnasında, “Atatürk” temalı metinlerin uzun olduğu, çok uzun olması nedeniyle öğrencilerin sıkıldığı, konuya karşı ilgilerinin azaldığı gözlemlenmiştir. “Atatürk ve Tiyatro” adlı metinde tiyatroya hiç gitmemiş öğrencilerin Atatürk’ün sanata, sanatçıya ve tiyatroya verdiği önemi anlaması çok mümkün değildir. İnternette faydalanarak tiyatro gösterilebilir, sınıf içinde bir tiyatro oluşturulabilir ama bunun içinde okulun, sınıfın fiziki ve teknolojik koşullarının yerinde olması gereklidir.

Öğrencilerin “Kavramlar ve Çağrışımlar” temalı metinlerde, Atatürk temalı metinlere nazaran daha ilgili oldukları ancak metinlerdeki; düşünce ve kelime zenginliği gerektiren kavramları ve çağrışımları anlamadıkları gözlemlenmiştir. “Hayata Açılan Kapılar” adlı metin öğrencilere çok yabancı ve anlamsız gelmiştir; çünkü metnin öğrenciye kazandıracığı davranış veya ana fikir anlaşılammıştır; ancak metnin şiir türünde olması öğrencilerin ilgiyle okumasına neden olmuştur. Aynı temada yer alan “Yiğitlerimiz Cephane Taşıyor” adlı metinde öğrencilerin daha heyecanlı olduğu, konuyu ve ana fikri anladıkları tespit edilmiştir.

“Milli Kültür” temalı “Miras Keçe” adlı metinde, öğrencilerin “miras, varlık, mal, mülk, zengin akrabalar...” gibi durum ve kavramlara yabancı olması nedeniyle metin onlara biraz anlamsız gelmiştir. Ayrıca metnin kurgusunda tarihsel kurgu hatası olduğu için metin günümüz ile de ilişkilendirilememektedir. Aynı temada “Oğuz Destanı” adlı metinde öğrencilerin diğer metinlere nispeten daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Bu metinde geçen abartılı ifadeler, insan dışındaki varlıklara insan özelliği verilmesi, destansı anlatım üslubu, öğrencilerde ilgiye neden olmuştur.

## 2. Türkçe Dersinde Beşinci ve Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeyleri

Dezavantajlı beşinci ve yedinci sınıf öğrencilerin okuma-anlama gelişim düzeyleri ile ilgili sonuçlar bu öğrencilerin okuma-anlama alanında mevcut ders materyalleri ile gelişim göstermediğini ispat etmek açısından önemlidir.

**Tablo 5. Beşinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular**

	$\bar{x}$	N	SS	t	sd
Sınav 1	67	21	34.72	2.298	20
Sınav 2	57	21	26.07		
Sınav 2	56	21	26.25	0.708	20
Sınav 3	52	21	34.42		

p = .01

Dezavantajlı beşinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav istatistikleri, Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 5’e göre, öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır p = .01. Hatta sınav1 ile sınav 2 ve sınav3 arasındaki başarıda ters orantı vardır. Öğrencilerin başarı yüzdelerinin artması hedeflenirken, öğrencilerin (bunun akademik bir çalışma olduğunu fark edip) sınavı umursamamaları, sınav sonucu ile ilgili beklentilerinin olmaması, sonucu bu hale getirmiştir.

Öğrencilerin bilgi sorularına doğru cevap verdiği, kavrama, analiz ve değerlendirme sorularına ise kısmen doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu da bu öğrenciler ile ilgili ders

### Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 9/11 Fall 2014



esnasında gözlemlenen (kavrama, analiz ve değerlendirme) kazanımlarının gerçekleşmediğinin bir göstergesidir. Sınav uygulaması esnasında birçok öğrencinin bilgi sorusunu cevaplarırken metinde geçen soru köküne benzeyen kısmı cevap yerine aynen yazdığı gözlemlenmiştir.

Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

**Tablo 6. Yedinci Sınıfta Bulunan Dezavantajlı Öğrencilerin Okuma Gelişim Düzeylerine İlişkin Bulgular**

	$\bar{x}$	N	SS	t	SD	p
<b>Sınav1</b>	48	21	26.96	1.358	20	0.19
<b>Sınav 2</b>	43	21	22.44			
<b>Sınav 2</b>	42	21	22.19	-1.439	20	0.17
<b>Sınav 3</b>	47	21	24.91			

p = .01

Dezavantajlı yedinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav istatistikleri, Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 6’ya göre, öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır p = .01. Sınav1 ile sınav2 arasında düşüş tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bilgi sorularına doğru cevap verdiği; kavrama, analiz ve değerlendirme sorularına ise kısmen doğru cevap verdiği tespit edilmiştir. Bu da bu öğrenciler ile ilgili ders esnasında gözlemlenen (kavrama, analiz ve değerlendirme) kazanımlarının gerçekleşmediğinin bir göstergesidir.

Öğrenciler, yazılı sınav yerine test türü sınav istemiştir. Bu öğrencilerin yazılı sınava karşı ilgisiz, isteksiz oluşlarının, sınav sonuçlarını etkilediği değerlendirilmektedir. Bu da öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlara alıştırdığının göstergesidir. Sınav uygulaması esnasında birçok öğrencinin bilgi sorusunu cevaplarırken metinde geçen soru köküne benzeyen kısmı cevap yerine aynen yazdığı gözlemlenmiştir.

Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

### Sonuç

1. Dezavantajlı öğrencilerin okumalarının (yani harfleri tanıyarak okuma) beşinci ve yedinci sınıfa gelmelerine rağmen çok zayıf; hatta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu beşinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, bu öğrencilerin analiz, sentez, yorumlama, değerlendirme, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, okunan metinle eski bilgileri kıyaslama gibi üst bilgi ve kavrama kazanımlarını gerçekleştirme sıklığının düşük olduğu tespit edilmiştir.

2. Deney grubu yedinci sınıf öğrenciler için hazırlanan okuma alanı kazanım gözlem formuna göre, bu öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme ile ilişkili kazanımların çok azını; bilgiye yönelik kazanımları orta düzeyde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Derse katılan öğrenci sayısının azlığı, aynı öğrencilerin kazanım sıklığını tekrar etmesi nedeni ile bütüncül bir başarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 9/11 Fall 2014



3. Dezavantajlı beşinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Dezavantajlı yedinci sınıf öğrencileri çalışma süresince okuma-anlama gelişim düzeylerini ölçen sınav sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma-anlama gelişimlerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir.

5. Sınav uygulamasından yüksek not alan öğrencilerin ders esnasında başarı gösterdiği; derse katıldığı, metnin okuma-anlama ile ilgili sorulara cevap verdiği, analiz, sentez ve değerlendirme içerikli sorulara doğru cevaplar verdiği gözlemlenmiştir.

### Öneriler

Araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak ilgili kurum-kuruluş, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, aileler, okul yönetimi, öğretmen, teftiş, ders araç-gereçleri için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe Öğretim Programı, Türkiye'nin tamamı için tek, standart ve avantajlı öğrenciler göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Oysa program dezavantajlı öğrencileri göz ardı etmektedir. Esnek bir program hazırlanmalıdır.

2. Dezavantajlı öğrenciler için hazırlanacak kitaplardaki metinler; kısa, basit ve anlaşılabilir olmalıdır.

“Aile, bireylerin ekonomik, cinsel ve psikolojik ihtiyaçlarını doyuma ulaştıran, toplumun değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılmasını, insan neslinin ve medeniyetin devamının sağlayan önemli bir kurumdur. Ancak aynı aile pek çok bireysel ve toplumsal soruna da kaynaklık teşkil edebilmektedir. Diğer kurumlarda olduğu gibi ailede de işler yolunda gitmediğinde, pek çok sorun ortaya çıkabilmektedir. Bu durumda aile olumlu işlevlerinden sıyrılıp olumsuz bir kimliğe bürünebilmekte, üyelerine hayatı zehir edebilmektedir” (Can, 2014:13)

3. Eğitim ve öğretimin başarıya ulaşmasında ailenin rolü yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Özellikle dezavantajlı çocukların ailelerinin eğitim-öğretim ortamına katılması sağlanmalıdır.

4. Ailelerin eğitim-öğretim ortamına katılmasını sağlamak için yerel yönetimler şartlı gıda yardımı yolunu tercih edebilirler. Araştırmada dezavantajlı ailelerin yerel yönetimlerin aylık gıda yardımlarını aldığı tespit edilmiştir. Yerel yönetimler, ailelere; okuma-yazma, ebeveyn olma bilinci, çocuk psikolojisi, çocukların korunması gibi konulardaki eğitimlere katılma koşuluyla yardım yapabilir.

5. Dezavantajlı bölgelerde okul-aile iş birliği daha sıkı olmalıdır. Okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler öğrencilerin her türlü aile durumundan haberdar olmalıdır. Dezavantajlılığı tespit edilen öğrenciler için yardım mekanizmaları oluşturulmalıdır.

6. Dezavantajlılık konusunda eğitim fakülteleri duyarlı olmalıdır. Öğretmenler dezavantajlı öğrenciler konusunda lisans, yüksek lisans ve doktora programlarında bilgilendirilmelidir. Her ana bilim dalı kendi dersi için özel öğretim yöntemleri dersi vermektedir. Bu derslerde ve eğitim derslerinde sadece ideal öğrenciler değil; dezavantajlı öğrenciler de örneklerde yer almalıdır. Araştırmada, dezavantajlı bölgelerdeki okullara stajyer öğrenci gönderilmediği tespit edilmiştir. Eğitim fakülteleri özellikle bu okullara stajyer öğrenci göndermelidir.

7. Dezavantajlılığın etkileri ancak sorumlu bütün kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin ortak yürüttüğü, projelerle en aza indirilebilir. Bu projeler, ancak dezavantajlılık

### Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 9/11 Fall 2014



konusunda eğitim almış, gönüllü, cesur, çalışanlarla başarılı olur. Elbette hemen sonuç alınamaz. Uzun soluklu bu mücadelenin topluma yararı tartışılmazdır.

### KAYNAKÇA

- AKIN, E. ve ÇEÇEN, M.A. (2014). “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi/ Econdry School Students’ metacognitive Awareness of Reading Strategies Level”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6988> p. 91-110,
- AKYOL, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (s:15-48), (ed: Akyol, H. ve Kırkkılınç A.), pegem Akademi, Ankara.
- AYTAŞ, G. (2005). Okuma eğitimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(461-469).
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik*, pegem Akademi, Ankara.
- CAN, Y. (2014). “Türk Ailesinde Aile İçi Şiddetin Kültürel Dinamikleri/ The Cultural Dynamics Domestic Violence On Turkish Family”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7137> p. 13-19.
- ÇELEN, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. ( 2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları, *Akademik Bilişim*, Malatya.
- FINDIK, L.Y. (2012). *PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye’deki sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin okuma becerileri alanındaki başarılarının değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- GÜVEN, A.Z. (2014). “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi/ Evaluation the Texts in 7th Level Turkish Coursebooks According to the Textuality Criteria”, TURKISH STUDİES - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu Armağanı), Volume 9/8 Summer 2014, DOI Number : <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7327> p. 517-535.
- LUMA, S. (2002). *7. sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Değerlendirme (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Rapor*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YeğiTek) (2013). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Ön Rapor*. Ankara.