

**TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA
YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE BU SÜRECE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ceren DEVECİ

**TRABZON
Şubat, 2019**

TRABZON ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA
YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE BU SÜRECE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Ceren DEVECİ

**Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Özge ERDOĞAN

TRABZON
Şubat, 2019


Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 27/02/2019

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Özge ERDOĞAN

.....


Üye : Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ

.....


Üye : Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR

.....


Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. Emin AŞIKKUTLU
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Trabzon Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

Ceren DEVECİ

27 / 02 / 2019

ÖN SÖZ

“Bir kitap, içimizdeki donmuş değerleri parçalayacak bir balta olmalıdır.”

Franz Kafka

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri konusundaki bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma boyunca danışmanlığımı üstlenerek, hem tez konusunun belirlenmesinde hem de tez çalışmasının yürütülmesi esnasında değerli bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocam Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tezimin okunması ve düzenlenmesi aşamasında önerileriyle yol gösteren kıymetli jüri üyesi hocalarım Prof. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGİ ve Doç. Dr. Ayşegül OĞUZ NAMDAR'a teşekkür ederim. Çalışmalarım esnasında görüş ve tavsiyeleriyle beni destekleyen değerli hocalarım Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN ve Doç. Dr. Taner ALTUN'a, ölçek izinleri ve araştırma ile ilgili değerli bilgileri için Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KOCAARSLAN'a, araştırmanın yürütüldüğü ilkokullarda çalışma süresince sağladıkları kolaylık için sınıf öğretmenlerine, öğrencilere ve okul yöneticilerine de teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca olduğu gibi araştırma boyunca da destekleriyle yanımda olan canım annem İklima DEVECİ'ye ve tüm aileme, çeşitli kaynaklara ulaşmamda yardımlarını esirgemeyen, motivasyon kaynağım Arzu TURAN'a ve tüm arkadaşlarıma minnet ve şükranlarımı sunarım.

Şubat, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Amacı.....	2
1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi.....	3
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	4
1. 5. Tanımlar	4
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	5
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	5
2. 1. 1. Okuma	5
2. 1. 1. 1. Okumanın Önemi	6
2. 1. 1. 2. Okumanın ve Okuma Öğretiminin Amaçları.....	7
2. 1. 1. 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okumanın Yeri.....	8
2. 1. 1. 4. Okumanın Unsurları	9
2. 1. 1. 4. 1. Okumanın Fiziksel Unsuru	9
2. 1. 1. 4. 2. Okumanın Zihinsel Unsuru.....	9
2. 1. 1. 4. 3. Okumanın Toplumsal Unsuru.....	10
2. 1. 1. 5. Okuma Türleri.....	10
2. 1. 1. 5. 1. Sesli Okuma.....	10
2. 1. 1. 5. 2. Sessiz Okuma.....	11
2. 1. 1. 5. 3. Tam Okuma	11

2. 1. 1. 5. 4. Seçmeli Esnek Okuma.....	12
2. 1. 1. 5. 5. Hızlı Okuma	12
2. 1. 1. 5. 6. Göz Atarak Okuma.....	12
2. 1. 1. 5. 7. Özetleyerek Okuma	12
2. 1. 1. 5. 8. Not Alarak Okuma.....	12
2. 1. 1. 5. 9. İşaretleyerek Okuma	12
2. 1. 1. 5. 10. Tahmin Ederek Okuma	13
2. 1. 1. 5. 11. Tartışarak Okuma	13
2. 1. 1. 5. 12. Eleştirel Okuma.....	13
2. 1. 1. 5. 13. Soru Sorarak Okuma	13
2. 1. 1. 5. 14. Söz Korosu	13
2. 1. 1. 5. 15. Okuma Tiyatrosu.....	13
2. 1. 1. 5. 16. Ezberleyerek Okuma.....	13
2. 1. 1. 5. 17. Metinlerle İlişkilendirme	14
2. 1. 1. 5. 18. Görsel Okuma.....	14
2. 1. 1. 6. Okuma Süreçleri.....	14
2. 1. 1. 7. Okuma Sürecine Etki Eden Faktörler.....	15
2. 1. 1. 8. Okumanın Boyutları.....	16
2. 1. 1. 8. 1. Akıcı Okuma	16
2. 1. 1. 8. 2. Doğru Okuma.....	17
2. 1. 1. 8. 3. Hızlı Okuma	18
2. 1. 1. 8. 4. Prozodik Okuma	18
2. 1. 2. Okuduğunu Anlama	18
2. 1. 3. Okumaya Yönelik Tutum.....	22
2. 1. 3. 1. Tutum.....	22
2. 1. 3. 2. Okumaya Yönelik Tutum	24
2. 1. 4. Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerisi	27
2. 2. Literatür Taraması	28
2. 2. 1. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Çalışmalar	28
2. 2. 2. Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Çalışmalar	33
3. YÖNTEM	36
3. 1. Araştırma Modeli	36
3. 1. 1. Karma Araştırma Yöntemi.....	38
3. 2. Araştırma Grubu.....	39

3. 3. Veri Toplama Araçları	40
3. 3. 1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	40
3. 3. 1. 1. Yapı Geçerliği	41
3. 3. 1. 2. Güvenirlik	41
3. 3. 2. Okuduğunu Anlama Testi	43
3. 3. 2. 1. Kapsam Geçerliği	43
3. 3. 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	44
3. 4. Veri Toplama Süreci	45
3. 4. 1. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci	46
3. 4. 1. 1. Verilerin Analizi	46
3. 4. 1. 1. 1. Nicel Verilerin Analizi	46
3. 4. 1. 1. 2. Nitel Verilerin Analizi	47
4. BULGULAR	48
4. 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular	48
4. 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	51
4. 3. İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	55
4. 3. 1. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	56
4. 3. 2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	56
4. 3. 3. Okumaya Yönelik Tutumu Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular	58
4. 3. 4. Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	59
4. 3. 5. Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmede Yeterlik Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular	61
4. 3. 6. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	62

4. 3. 7. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	63
4. 3. 8. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	64
4. 3. 9. Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Geliştirmede Yeterlik Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	66
4. 3. 10. Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Sebepleri.....	66
5. TARTIŞMA	69
5. 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerileri.....	69
5. 2. Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Cinsiyet	70
5. 3. Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Öğretmen Görüşleri.....	71
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	73
6. 1. Sonuçlar	73
6. 2. Öneriler	73
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	73
6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	74
7. KAYNAKLAR	75
8. EKLER	89
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	111

ÖZET

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri

2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında yürütülen bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi tesadüfi küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili Merkez ilçesindeki beş devlet ilkokulunun 16 farklı sınıfında öğrenim gören 403 dördüncü sınıf öğrencisi ve 11 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Kocaarslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “İlkokul Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve öyküleyici metni anlamayı içeren Kocaarslan (2015) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma envanter verileri Kolmogorov-Smirnov normallik testi, Mann-Whitney U testi, yarı yapılandırılmış görüşme verileri betimsel analiz ile elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı fakat zayıf ilişki olduğu, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi açısından kız öğrenciler lehine farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki bulunduğunu belirtmiş, okul-aile işbirliğinin önemini vurgulamıştır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemden itibaren ailedeki okuma bilincinin geliştirilmesi amacıyla seminer, eğitim aktivitelerinin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin okuma tutumunun geliştirilmesi konusunda edindiği deneyimlerin paylaşılması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama.

ABSTRACT

Investigation of the Relationship Between the Attitudes Towards Reading and Reading Comprehension Skills of Fourth Grade Students in Primary Schools and Teachers' Opinions on This Process

This research carried out in 2017-2018 academic year aims to examine the relationship between the attitudes towards reading and the reading comprehension skills of fourth grade students in primary school and to determine the teachers' views about this process. In this study, mixed research method, which uses quantitative and qualitative methods, was used. The sample of the study was determined by random cluster sampling. The study group consists of 403 fourth grade students and 11 fourth grade teachers studying in 16 different classes of five different state primary schools in the central district of Bolu province. "Attitude Scale for Reading for Primary School Students" which was developed by McKenna and Kear (1990) and adapted to Turkish by Kocaarslan (2015) and "Reading Comprehension Test" which includes narrative text comprehension developed by Kocaarslan (2015) were used as the data collection tools in the quantitative dimension of the study. The semi-structured interview form was used as a data collection tool in the qualitative dimension of the study. Research inventory data; Kolmogorov-Smirnov normality test, Mann-Whitney U test, semi-structured interview data were obtained by descriptive analysis.

As a result of the study, it was determined that there was a significant but weak relationship between reading attitudes and reading comprehension skills, but difference in reading attitude and reading comprehension skills in favor of female students. Most of the teachers stated that there was high level of relationship between reading attitudes and reading comprehension skills and emphasized the importance of school-family cooperation. In this direction, suggestions were made to attend the seminars, carry out training activities and share the experiences of improving the reading attitudes of teachers in order to develop the awareness of reading in the family from the pre-school period.

Keywords: Reading, Attitude Towards Reading, Reading Comprehension.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Karma Yöntemin Avantajları ve Sınırlılıkları	39
2.	Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	39
3.	Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğrenci Sayıları	40
4.	Madde Analizi Bulguları (Kocaarslan, 2015).....	42
5.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları (Kocaarslan, 2015).....	42
6.	Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinle İlgili Bilgiler	43
7.	İyilik Metnine Yönelik Hazırlanan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı Değerleri (Kocaarslan, 2015).....	43
8.	Okuduğunu Anlama Testi Değerlendirme Rubriği	44
9.	Araştırma Veri Toplama Süreci Takvimi	45
10.	Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	49
11.	Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Kolmogorov-Srnirnov Normallik Testi Sonuçları	49
12.	Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki	51
13.	Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	51
14.	Her İki Metinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Normallik Testi.....	52
15.	Okumaya Yönelik Tutum Puanları ve Okuduğunu Anlama Becerisi Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	55
16.	Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri	56
17.	Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tutuma Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşleri	57

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
18.	Okumaya Yönelik Tutumu Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalar.....	58
19.	Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	59
20.	Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	60
21.	Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmede Yeterlik Düzeyi	62
22.	Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Görüşleri	62
23.	Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalar.....	63
24.	Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	64
25.	Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	65
26.	Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Geliştirmede Yeterlik Düzeyi	66
27.	Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki.....	67
28.	Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin Sebepleri	67

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Okuduğunu Anlama Öğeleri	19
2.	Metni Anlamlandırma Durumu.....	19
3.	Okuduğunu Değerlendirmenin Bilişsel Modeli	21
4.	Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler	25
5.	Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Modeller.....	26
6.	Okuduğunu Anlama Becerisi-Okumaya Yönelik Tutum İlişkisi.....	27
7.	Karma Araştırma Yönteminde İzlenecek Aşamalar	37
8.	Eş Zamanlı Paralel Desen.....	38
9.	Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği DFA Değerleri.....	41

GRAFİKLER LİSTESİ

<u>Grafik No</u>	<u>Grafik Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	TÜİK Zaman Kullanım Araştırması (2014-2015).....	28
2.	Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Puanların Dağılımı	50
3.	Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Puanların Dağılımı	50
4.	Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Dağılımı	53
5.	Kız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Dağılımı	53
6.	Erkek Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı	54
7.	Kız Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı.....	54

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu
PISA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
Akt. : Aktaran
Ed. : Editör
OYT : Okumaya Yönelik Tutum
OAB : Okuduğunu Anlama Becerisi



1. GİRİŞ

İnsan, oluşturduğu karmaşık ses düzenini zamanla organize ederek biçimlendirmiştir. Kuralları olan ses düzeni bir iletişim çeşidi haline gelerek dil kavramını oluşturmuştur. Dil, bireylerin düşünüp duyduklarını açıklamak için sözcük ve çeşitli işaretlerle yaptıkları anlaşmadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Aynı zamanda dil, duygu ve düşünceleri betimleyici bir bildirim aracıdır (Corballis, 2013). Konuşma bir dilin kelimeleriyle düşünceyi sözlü biçimde anlatmaktır (TDK, 2011). İnsanlığın ortaya çıkışından itibaren konuşmanın ortaya çıkması ile bilgi birikimi daha kolaylıkla geleceğe aktarılabilmiştir. Ancak sözlü iletişim aracı olan konuşma kalıcılığı olmadığı için bilgi ve deneyimlerin aktarılmasını sekteye uğratmıştır. Bu durum bilgileri aktarmak için farklı arayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Dalkıran, 2013).

İnsanlık tarihinin en önemli buluşlarından biri olan yazının bulunması ile bilgilerin kalıcılığı sağlanabilmiştir. Yazının ortaya çıkmasının ardından okuma önem kazanmaya başlamıştır. Okuma, toplum yapısında ortaya çıkan değişimle birlikte doğan bilgiyi yazıyla aktarma ihtiyacı nedeniyle yaygınlaşmıştır. Okuma, yazar ve okuyucunun iletişim kurarak ön bilgilerini kullanıp anlam kurduğu bir süreçtir (Akyol, 2007; Calp, 2010). "Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp adlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir." (Sever, 2004). Okuma dinamik gelişim gösteren bir süreci kapsayarak beceriye dönüşür. Okuma becerisi geçmiş öğrenmeleri yorumlayarak yeni öğrenmelere olanak sağlar. Okuma becerisinin gelişebilmesi ise okuma sürecini etkileyen değişkenlerin bütününe bağlıdır. Geçmiş yaşantılar, çevrenin okumaya yönelik ilgisi, sosyoekonomik olanaklar gibi birçok etmen okumaya yönelik duygu ve düşüncelere yön verir. Tutum, eğilim, duygu, önyargı gibi özel bir konudaki görüşlerin bütünü iken (Thurnstone, 1928), okumaya yönelik tutum ise okumayı arttıran veya azaltan duygu ve düşüncelerin zihinde yorumlanmasıdır (Smith, 1990).

Okumaya yönelik tutum, kelimelere odaklanıp yeniden yapılandırma, zihinde canlandırma, çıkarımda bulunma, metnin bütününe odaklanma gibi okuduğunu anlama süreçleri ile yakından ilgilidir. Okuma becerisi beraberinde anlama çabasını getirir. Okuma ve anlama birbirini doğurur. Okuduğumuzu anlamak isterken aynı zamanda anlamak için okuruz (Demirel, 1998). Okuduğunu anlama, metin ile etkileşimin sağlandığı karmaşık düşünme sürecidir (Tierney, 2002'den akt., Tompkins, 2010, s. 258). Okuduğunu anlama, ön bilgi ve okuyarak edinilen bilgilerin bilişsel süreçlerde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2000). Okuduğunu anlama becerisi, metin ile etkileşimin sağlandığı okuma becerisi sürekli hale geldiğinde gelişebilir.

Bilgi toplumlara yön verir, bilgi ancak paylaşımına sunulduğunda değişim yaratır. Kitap, dergi, gazete gibi yazılı kitle iletişim araçları ile birlikte teknolojinin yaygınlaşp gelişmesiyle ortaya çıkan elektronik kitle iletişim araçları da bilginin paylaşılmasında önemli bir rol üstlenir. Ancak teknolojik araçlara artan ilgi, olanak ve zamanın okumaya ayrılan olanak ve zamanı azaltması nedeniyle bu konuda birçok sosyolojik sonuç ortaya çıkmıştır (Kocaarslan, 2015). Bununla birlikte bilgi paylaşımı önemini korurken özellikle ülkemizde yapılan araştırmalar sonucunda ilkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama konusunda sorun yaşadığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2008).

Okuma becerisi çok yönlü bilişsel beceriler bütünü olması nedeniyle tüm yaşamımıza etki eder. İlk okuma becerileri, okuma becerisi, okuduğunu anlama becerisinin ve okumaya ilişkin tutumun olumlu yönde geliştirilmesinde öğretmen faktörü oldukça önemlidir. Okuma, okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutum okul öncesi ve ilkokul döneminde kazanılmaya başlar, bu sebeple ilkokul 1-4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı okumaya hazırlık, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama becerileri üzerine hazırlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulayıcıları öğretmenler aynı zamanda uygulama sırasında gözlem yapma, çıkarımda bulunma olanağı bulur.

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın ilk bölümünde, araştırmanın amacına, gerekçesi ve önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlara değinilmektedir. İkinci bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonucu yer almaktadır. Üçüncü bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu/evren ve örneklem/denek-denekler, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Dördüncü bölümünde bulgular tablo, şekil, fotoğraf, resim, harita vb. gösterimi biçiminde ifade edilmektedir. Beşinci bölümünde tartışma, altıncı bölümünde sonuç ve öneriler bulunmaktadır. Araştırmanın son bölümünde ise araştırma boyunca kullanılan kaynaklar listelenmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Okuma, modern toplumlarda bireyin doğumundan ölümüne kadar bireysel ve toplumsal alanda önemli bir süreci kapsar. "Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir." (Özdemir, 2011). Özellikle ilkokul döneminde kazanılan okuma becerisi, öğrencilerin ilerleyen yıllarda okuma tutumu geliştirmelerinde rol oynayacağı düşünülebilir.

Bu tezin amacı, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet ilkokullarındaki ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmek ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte elde edilen veriler yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak tartışılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum arasındaki ilişkiyi ilkokul düzeyinde inceleyen çok az sayıda çalışmanın yapıldığı, yapılan çalışmaların da yalnızca okumaya yönelik olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1. 2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel gelişmeler doğrultusunda "bilgi" bireysel ve toplumsal bir güç haline gelmiştir. Bilgi edinme yöntemlerinden biri olan okuma ile ilgili yapılan çalışmalar ise son yıllarda giderek artmaktadır. Okumaya yönelik tutumun ve okuduğunu anlama becerisinin okul öncesi dönemden itibaren geliştiği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu konudaki yeterliliği ve uzmanlığı önem taşımaktadır.

Okumaya yönelik tutum çeşitli değişkenlere bağlı bir kavramdır. Okumaya yönelik tutumun erken yaşlarda olumlu yönde geliştirilmesi için hangi değişkenlerin nasıl etki ettiğinin belirlenmesi gerekmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin okuma çalışmalarında ilerleme kat ettiği varsayıldığında incelenmeye değer görülmektedir. Günümüzde ulusal ve uluslararası sınavlardaki okuma, okuduğunu anlama sonuçları değerlendirildiğinde okumaya yönelik tutumun değişkenlere göre incelenmesinin okuma tutumuna yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okuma becerisi ilkokulun ilk yılından itibaren kazanılan bir beceridir. Beceri kazanılırken oluşmaya başlayan okumaya yönelik tutum ise hayatın pek çok alanına etki eder. İçsel, ailesel ve okul faktörlerinin etki ettiği okumaya yönelik tutum ilkokul döneminden ayrı düşünülmemelidir (Black, 2006). Dolayısıyla okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmek için ilkokulun ilk yılından itibaren okuma tutumunu etkileyen faktörler ele

alınmalıdır. Araştırmalara ortaokul, lise ve ilerleyen dönemlerdeki okumaya yönelik tutumu etkileyen ilk dönemden -ilkokul- başlanmalıdır. Ülkemizde son dönemlerde okumaya ilişkin tutum ile ilgili çalışmalar çoğalsa da bu çalışmaların büyük bir bölümü ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Bununla birlikte 2012 yılında 65 ülkenin yer aldığı Programme for International Student Assessment (PISA) ölçümlerinde Türkiye 42. sıradadır (MEB, 2013). Türkiye’de farklı sınıf seviyelerinde yapılan araştırmaların sonuçları (Baydık, 2011; Erdem, 2012; Karatay, 2007; Karatay ve Okur, 2012; Yantır, 2011) okuduğunu anlama düzeyinin çok iyi durumda olmadığını göstermektedir. PISA (2015) araştırmasına katılan 72 ülke arasında Türkiye’nin okuma başarı sıralamasında 50. sırada olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlamının sorgulanmasını, yaratıcı ve eleştirel bakış açıları geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma Bolu ilindeki devlet ilkokulları, 403 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi, araştırmaya katılan 11 öğretmen ve öyküleyici okuma metni ile sınırlıdır.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Kaynaklardan elde edilen bilgi, görüş ve düşünceler doğru kabul edilmiştir.
2. Okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testine katılan öğrenciler ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularını yanıtladıkları öğretmenler ölçek, test ve görüşme sorularını samimi, ciddi ve objektif bir şekilde yanıtlamışlardır.

1. 5. Tanımlar

Okuma: Görme, algılama, anlamlandırma, yorumlama gibi çok yönlü bileşenlerden meydana gelen zihinsel bir süreçtir (Coşkun, 2002).

Okumaya Yönelik Tutum: Okuma eylemine yönelik karşı takınılan davranışlar bütünüdür (Alexander ve Filler, 1976).

Okumaya Yönelik Tutum Puanı: Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtlardan aldıkları puan.

Okuduğunu Anlama Becerisi: Kişinin metinden anlam çıkarmak amacıyla aktif kullandığı düşünme sürecidir (Block, Gambrell ve Pressley, 2002).

Okuduğunu Anlama Puanı: Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma metnini okuyarak okuduğunu anlama testinden aldıkları puan.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2. 1. 1. Okuma

Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını açıklamak için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmadır (TDK, 2011). Aynı zamanda dil, duygu ve düşünceleri betimleyici bir bildirim aracıdır (Corballis, 2013). Dil, insanların kendini ifade etme gereksinimleri için bir araçtır.

İnsanların kendini ifade etme ihtiyacının, yaşama, neslini sürdürme, geleceğe iz bırakma, yaşadığı yüzyılı yansıtırma gibi farklı kaygılarından kaynaklandığı söylenebilir. İnsanlık, kültürel, bilimsel, teknolojik gelişmişlik düzeyine asırlar süren bir dönüşüm ile ulaşabilmiştir. Uygarlık, bilgi, deneyim birikimleri, ihtiyaç ve problemlere yönelik sorgulamalar sonucunda oluşmuştur (Dalkıran, 2013). Bilim sayesinde nesillere aktarılan bilgi birikimi anlamlı hale gelmiştir. İnsanlığın ortaya çıkışından itibaren konuşmanın ortaya çıkması ile bilgi birikimi daha kolaylıkla geleceğe aktarılabilir hale gelmiştir. Ancak sözlü iletişim aracı olan konuşma kalıcılığı olmadığı için bilgi ve deneyimlerin aktarılmasını sekteye uğratmıştır. Bu durum bilgileri aktarmak için farklı arayışların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu arayışların sonucu olarak yazının ortaya çıkmasının ardından bilgi edinme yöntemlerinden biri olan okuma giderek önem kazanmıştır.

Okuma, bir yazıyı oluşturan harf ve işaretleri çözümlenme veya seslendirme, yazılmış bir metnin iletmek istediklerini öğrenmek, değerlendirme işidir (TDK, 2011).

Harris ve Sipay (1990), okumayı yazı dilinin anlamlı şekilde açıklanması şeklinde ifade etmiştir. Öz (2001), gözün satırlar üzerinde sıçramasıyla kelimeleri görüp anlamlarını algılama ve seslendirmeyi okuma olarak tanımlamıştır. Okuma, yazıyı söz haline getirmeden öte yazılı işaretleri zihinde anlamlandırmaktır (Binbaşıoğlu, 2004). Güneş (2007), okumayı göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak ifade etmektedir. Demirel (2007) ise bilişsel davranışlarla motor becerilerin birlikte hareket etmesiyle yazılı simgelerden anlam çıkarma etkinliğini "okuma" olarak isimlendirmiştir. Özdemir (2011) ise okumayı düşünsel bir iş şeklinde tanımlar ve basılı veya yazılı sözcüklerin duyu organlarımız yoluyla algılanması, bunları anlamlandırıp kavraması, yorumlanması şeklinde belirtir. Okuma, bilişsel bir süreç sonucunda ortaya çıkan bir etkinliktir.

2. 1. 1. 1. Okumanın Önemi

Okuma, metni anlamlandırma, yazarın ifade etmek istediklerini okuyucuya iletmesi, bilgi edinme, farklı deneyimleri öğrenme, sorgulama, yaratıcı düşünce geliştirme, dil bilgisini zenginleştirme, farklı gelişim alanlarını destekleme, eğitim-öğretim sürecini kapsama gibi konuları yakından ilgilendirir. Okuma, yaşam boyu sürdürülen bir beceri olması nedeniyle zihni harekete geçirerek dinamik bir kullanım alanı sağlar. Karmaşık bilişsel bir süreci ifade eden okuma becerisinin ilerletilmesi için bu becerinin bir alışkanlık, aynı zamanda zevke dönüşerek öğrencilerin işlevsel bir okur olmaları gerekmektedir (Balci, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Gömleksiz, 2004). Bu alışkanlığın kazanılması için ise öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları, aynı zamanda olumlu tutumlarını devam ettirmeleri önemlidir (Akkaya ve Özdemir, 2013; Çeçen ve Deniz, 2015; İşeri, 2010; İşeri ve Ünal, 2010; Kurt, 2008).

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte okumaya olan ilginin farklı bir yöne doğru ilerlediğine yönelik varsayımlar nedeniyle okumanın taşıdığı önem irdelenmeye başlamıştır. Coşkun (2002), okumanın bir eğitim aracı olması nedeniyle gelişim alanlarında bu denli önem taşıdığını belirtmiştir.

Okuma şu nedenlerle önemlidir:

1. Okuma ile bilgi edinme ve zevk alma ihtiyacı karşılanır (Bamberger, 1990).
2. Okuma, anlama becerilerini geliştirir (Güneş, 2011).
3. Okuma, eğitimin tüm kademelerinde eğitim-öğretim aracı olarak önemli bir unsurdur (Coşkun, 2002).
4. Okuma, yorumlama, sentezleme, eleştirel ve yaratıcı bakış açısını geliştirmeye yardımcı olur.
5. Özellikle sesli okuma, dil becerilerine etki eder (Güneş, 2011).
6. Okuma, bireyin istediği zaman ara verip devam edebileceği, istediği yerde, dilediği zamanda gerçekleştirebileceği bir bilgi edinme aracıdır (Bamberger, 1990).
7. Okuma, bireyin zihinsel ve sosyal gelişiminde rol oynar (Russel, 1949).
8. Okuma, bağımsız ve aktif öğrenmeyi sağlar (Güneş, 2011).
9. İlgi çekici, ihtiyaca yanıt veren metinler hem okuduğunu anlama becerisini geliştirir hem de okumaya yönelik tutumun olumlu olarak geliştirilmesini sağlar.
10. Okuma bireyi sosyalleştirir, bilgi birikimini paylaşmasını sağlar.
11. Okuma kültür aktarımı için önemlidir, geleneksel değerlerin kuşaklar boyunca hatırlanması ve yaşatılmasını sağlar.
12. Okuma tek bir aşamada gerçekleşmediği için yaşam boyu sürdürülen bir süreci ifade eder, bu nedenle okuma becerisi yaşam boyu kullanılır.

2. 1. 1. 2. Okumanın ve Okuma Öğretiminin Amaçları

Okumanın kişiden kişiye, toplumdaki topluma, nesilden nesile değişen amaçları olmasına karşın okumanın bazı genel amaçları bulunduğu söz edilebilir. Okumanın amaçları şunlardır (Grabe ve Stoller, 2002'den akt., Epçaçan, 2009, s. 13):

1. Temel bilgileri incelemek,
2. Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak,
3. Metinden bilgi öğrenmek,
4. Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirmek,
5. Yazma gereksinimini karşılamak,
6. Okuma parçasını eleştirmek ve değerlendirmek,
7. Anlamayı sağlamak.

Okumaya yönelik amaçlar çeşitlendirilebilir.

1. Hızlı, doğru, anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama becerisi kazanmak,
2. Boş zamanlarını düzeyine göre okuma materyalleri okuyarak değerlendirmek,
3. Okuma zevkine ve düzeyine göre ilgi çekici kitapları seçme yeteneği kazanmak,
4. Okumanın bilgi edinme yöntemlerinden biri olduğunu anlamak,
5. Güzel ve doğru Türkçe ile yazılmış metinler okuyup sözcük dağarcığını geliştirmek,
6. Sözcükleri tanıyarak sözcük dağarcığını okuma alışkanlığı yoluyla geliştirmek okumanın amaçları arasındadır (Çelik, 2006).

Okuma öğretiminin amaçları ise şöyle sıralanabilir:

1. Sözcükleri tanıyıp anlamlarını öğrenme,
2. Zengin söz varlığına sahip olabilme,
3. Sadece okumakla kalmayıp okudukları üzerinde yorumlama yaparak okuduklarını değerlendirme,
4. Okunan metnin anlamına uygun okuma yapma,
5. Okunan metne ve okumanın amacına uygun hızda okuma yapma,
6. Sesli okuma yapabilme,
7. Gerekliğinde uygun kaynaklardan doğru yerde yararlanmayı öğrenme,
8. Okumayı yaşantısının önemli bir parçası haline getirebilme,
9. Okumayı takdir etme, beğeni ve alışkanlık haline getirme,
10. Okudukları sayesinde geniş bir hayal gücüne sahip olma (Koç ve Müftüoğlu, 2000).

2. 1. 1. 3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okumanın Yeri

MEB tarafından 2018'de yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki sınıf düzeylerine göre gruplandırılan kazanımlarda "okuma"ya şöyle yer verilmiştir:

1. sınıf : Okumaya Hazırlık, Akıcı Okuma, Anlama
2. 3. ve 4. sınıf : Akıcı Okuma, Söz Varlığı, Anlama

Okumaya hazırlık, okuma materyalindeki temel bölümleri tanıma, harfi tanıma ve seslendirme, hece ve kelimeleri okuma, basit ve kısa cümleler okuma, kısa metinleri okumadan oluşur.

Akıcı okuma, noktalama işaretlerini dikkate alarak okuma, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, şiir okuma, görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin etme, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okuma, kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin etme, okuma stratejilerini uygulamadan oluşur.

Anlama, görsellerle ilgili soruları cevaplama, görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin etme, metinle ilgili soruları cevaplama, okuduklarını ana hatlarıyla anlatma, metnin konusunu belirleme, metnin içeriğine göre başlıklar düşünme, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavramadan oluşur.

Söz varlığı, görsellerden yola çıkarak tanımadığı kelimeleri ve anlamlarını tahmin etme, kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin etme, kelimelerin eş anlamlılarını tahmin etmeden oluşur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında okumaya yönelik olarak şu amaçlar belirlenmiştir:

1. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Okuduğunu, dinlediği/izlediğinden yola çıkarak, söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ulaşmalarının duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
3. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının sağlanması
4. Okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamalarının sağlanması (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması, aktif katılımın sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması, bilgisayar, slayt, etkileşimli tahta, internet, televizyon gibi görsel iletişim araçlarının kullanılması gibi çok yönlü uygulamaları benimsemiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşımın benimsenmesi ile alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması, 4-8. sınıflarda ise süreç temelli yaklaşımın yanı sıra sonuç odaklı yaklaşımın da

benimsenmesi ile kısa metin, tablo, karikatür, resim, zihin ve kavram haritaların kullanılarak bilişsel becerilerin yazılı sınavla ölçülmesi benimsenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları arasında öğrencilerin okuma ve yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi yer alırken her sınıf düzeyinde işlenmesi öngörülen temalardan Okuma Kültürü temasında dil sevgisi, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okur kimliği gibi konu önerileri bulunmaktadır. Bu anlamda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuduğunu anlama becerisinin ve okumaya yönelik tutumun geliştirilmesi için öğretmenlere çok yönlü uygulamalar yapma-yaptırma, bütünleşik düşünme, gözlem, geçmiş ile bağlantı kurarak güncel bilgileri sentezleme gibi olanaklar sunmaktadır.

2. 1. 1. 4. Okumanın Unsurları

Okuma, alfabetik biçimde iletilen mesajın anlamlandırılmasıdır. Okuma süreci gerçekleşirken bireyde meydana gelen bir dizi tepki okumanın boyutlarını meydana getirir. Okuma süreci fiziksel, zihinsel ve toplumsal unsurlardan meydana gelir (Kurudayıoğlu, 2011).

2. 1. 1. 4. 1. Okumanın Fiziksel Unsuru

Göz Kasları: Okumayı başlatan gözdür. Okuma metnindeki izlenimlerin göze ulaşması, bu izlenimlerin beynin görme merkezine iletilmesi, görme merkezinde zihinsel anlamlandırma yapılması sürecinde göz kaslarının işlevi bulunmaktadır (Richaude ve Gauouelin, 1990). Satırlar arası sıçrayışlar sırasında göz ve beyin koordinasyon halinde çalışması gerekir. Göz, sıçrama ve geri dönüş yaptığı sırada duraklar, duraklama esnasında yazı anlamlandırılır. Duraklama süresi kıaldıkça okuma hızlanır.

Görme Alanı ve Okuma Mesafesi: Göz, satır üzerindeki sözcükleri sıçrama ile algılar. Görme alanı geniş okuyucular daha fazla harf görebilirler (Göğüş, 1978). Bu nedenle okuyucu gözünü okuma metnine ne kadar yaklaştırırsa satır üzerindeki sıçrayışlar yavaşlamaktadır.

Ses Organları: Okumanın anlamlandırıldıktan sonra seslendirilmesi daha karmaşık bir süreç içerdiğinden okuma sırasında ses organlarının kullanılması sessiz okumayı yavaşlatarak etkiler.

2. 1. 1. 4. 2. Okumanın Zihinsel Unsuru

Okuma sırasında görme alanı içindeki sözcükler beynin çeşitli merkezlerinde algılanır. Bu merkezler şu şekilde sıralanabilir (Kurudayıoğlu, 2011):

Görüntüleme Merkezi: Işık ile görüntü şekline çevrilen bilgilerin göz tarafından toplanıp elektriğe çevrilmesi, elektriğe çevrilen bilgilerin beyne iletilmesi görüntüleme merkezinde gerçekleşir (Güneş, 2009).

Görüntü Tanıma Merkezi: Görme alanındaki bilgilerin tanıma işlemi görüntü tanıma merkezinde gerçekleşir (Kurudayıoğlu, 2011).

Görüntü Yorum Merkezi: Tanımlanan görüntü, eski bilgiler ile yorumlanır (Güneş, 2009). Dolayısıyla bilgi birikiminin kullanıldığı en önemli merkez görüntü yorum merkezidir.

Okuma Merkezi: Beyindeki sessiz okumanın gerçekleştiği yer okuma merkezidir (Kurudayıoğlu, 2011).

2. 1. 1. 4. 3. Okumanın Toplumsal Unsuru

Okuma kültürü, okumaya yönelik becerilerin toplumsal bir yaşam biçimine dönüşmesidir (Sever, Karagül ve Doğan-Güldenoğlu, 2013). Okuma kültürü edinmiş bir toplum bireylerin okuma ile ilgili duygu, düşünce, tutum, ilgi, alışkanlık gibi faktörlere olumlu yönde katkı sağlar. Okul öncesi dönemden itibaren kitap, dergi, gazete vb. ile iç içe büyüyen bir birey okuma sürecinde hevesli, kararlı, ilgili, duyarlı olur. Okuma bilincinin oluşturulması için şehirdeki kütüphanelere ve kitapçılara ulaşılabilirlik, evde tüm aile bireylerine yönelik kitapların bulunduğu dinamik bir kütüphanenin varlığı, aile bireylerinin okuma kültürüne sahip olması, okulda idare ve öğretmenlerin okumaya teşviki, kütüphaneden verimli biçimde yararlanma, arkadaş çevresinin okuma alışkanlığı edinmiş bireylerden oluşması, zaman yönetiminin düzenlenmesi, maddi olanakların sağlanması gibi faktörlerin bir arada bulunması gerekir. Okumanın fiziksel ve zihinsel boyutu ancak toplumsal boyutuyla tamamlanırsa okuma bütünsel olarak gerçekleşebilir.

2. 1. 1. 5. Okuma Türleri

Okumanın çeşitli şartlarda gereksinim duyulan türleri bulunmaktadır.

2. 1. 1. 5. 1. Sesli Okuma

Sesli okuma gözle algılanan, zihinle kavranan sözcük ve sözcük gruplarının konuşma organlarıyla seslendirilmesidir (Özbay, 2009). Sesli okumada okuma işlemi dudak-dil-ses telleri-kulak-göz-beyin yoluyla gerçekleştiği için çok yönlüdür (MEB, 2007). Sesli okuma, okumayı öğrenirken ve okuma düzeyi öğretici tarafından belirlenirken sıklıkla kullanılması nedeniyle ilk okuma sürecinde önemli bir rol oynar. Sesli okumanın başarılı olabilmesi için;

1. Yazım kurallarına,
2. Anlatım özelliğine,
3. Uygun hızda olmasına,
4. Sözcüklerin doğru telaffuzuna,
5. Cümle ve metin özelliklerine,
6. Sesin metinde doğru konumlandırılmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2006).

Sesli okuma bireyin;

1. Diksiyon,
2. Sözcük tanımlama,
3. Konuşma,
4. Odaklanma becerilerini geliştirir (Güneş, 2011).

2. 1. 1. 5. 2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, fısıldama, dudak kıpırdatma, baş sallama olmadan, sadece gözle takip ederek okumadır (Demirel, 2006). Dikkat sadece okunan yazıya yoğunlaştığı için sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlı olmakta ve yaşamda daha çok yer almaktadır (Demirel, 2006). Dolayısıyla sessiz okuma becerisi sesli okuma becerisinden sonra kazanılır. Sessiz okuma anlamayı, bireysel okuma alışkanlığı ve metin ile etkileşim kurma becerisi kazandırmayı amaçlar. Sessiz okumanın başarılı olabilmesi için;

1. Parmak, kalemle takip etmemeye,
2. Gereksiz baş ve dudak hareketi yapmamaya,
3. Mırıldanarak ya da fısıldayarak okumamaya,
4. 1. sınıftan itibaren alıştırmaya yapılmasına dikkat edilmelidir (Çelik, 2006).

Sessiz okuma bireyin;

1. Okuma hızını,
2. Algılama becerisini,
3. Sözcük dağarcığını,
4. Metin ile etkileşimini geliştirir (Güneş, 2011).

2. 1. 1. 5. 3. Tam Okuma

Tam okuma duygu, düşünce ve içerik bütünlüğünün not alarak, önemli bölümleri vurgulayarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilip değerlendirildiği okumadır (Fender, 1998'den akt., Özbay, 2009, s. 15).

2. 1. 1. 5. 4. Seçmeli Esnek Okuma

Seçmeli esnek okuma, tüm metni ayrıntısıyla incelemek yerine metnin türüne, amaçlara, ihtiyaçlara göre okuma hızını ve türünü ayarlayarak okumadır (Özbay, 2009).

2. 1. 1. 5. 5. Hızlı Okuma

Hızlı okuma çeşitli gereksinimler doğrultusunda belirli bir sürede daha fazla kelime okuma ve yorumlamadır (MEB, 2007). Hızlı okumanın anlamlı olabilmesi için ise okunan metnin anlaşılması, değerlendirilmesi önemlidir.

2. 1. 1. 5. 6. Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma paragrafın ilk ve son cümlesini, farklı yazı stili ile yazılan bölümleri dikkate alarak metnin ana düşüncesine ulaşmaktır (Çiftçi, 2007'den akt., Palavuzlar, 2009, s. 28).

2. 1. 1. 5. 7. Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma ayrıntılardan uzak, metnin özünü ortaya çıkararak okumadır. Özet, metni yeniden yazma işi olduğu için metnin iyi anlaşılması, ana ve yardımcı fikirlerin gruplandırılması, öznellikten uzak durulması, alıntılarının sınırlı olması gibi aşamalara dikkat edilmesi gerekir (Günay, 2007).

2. 1. 1. 5. 8. Not Alarak Okuma

Not alarak okuma okuyucuyu aktif kılmak, önemli görülen bilgilerin hatırlanmasına katkı sağlamak için yapılan, okuma becerisinin yanı sıra yazma becerisini de uygulamaya katan okumadır (Palavuzlar, 2009).

2. 1. 1. 5. 9. İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma metnin önemli görülen bölümlerini vurgulamak amacıyla anahtar kelime, renkli kalem ve işaretler kullanarak okumadır. Bu okumada işaretle belirlenen kısımlar daha sonra anlamlı bir metin ortaya çıkararak metni ana hatlarıyla açıklar (Palavuzlar, 2009).

2. 1. 1. 5. 10. Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma okuyucunun merak duygusunu arttırmak amacıyla metindeki bazı sözcük ve sözcük öbeklerinin metnin devamı ile ilgili ipucu verebileceği okumadır. Metnin bir bölümü okunarak metnin nasıl devam edebileceğinin tahmin edilmesi beklenir (Yıldız, 2006).

2. 1. 1. 5. 11. Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma okuyucuların metin ile ilgili bilgi, düşünce ve duygularını birbirleriyle paylaşmalarını, birbirlerinin görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlayan okumadır.

2. 1. 1. 5. 12. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma metnin her yönüyle yorumlanıp değerlendirilerek sorgulamayı esas alan okumadır. Soru sorma, sunulan bilgiyi irdeleme ön plandadır.

2. 1. 1. 5. 13. Soru Sorarak Okuma

Okuyucunun okuma süreci öncesinde ve okuma süreci boyunca belirlediği sorular hakkında düşünmesi ve sorulara yanıt bulmaya çalışarak yapılan okumadır (Yıldız, 2006).

2. 1. 1. 5. 14. Söz Korosu

Söz korusu metni çeşitli şekillerde birlikte okumadır. Söz korusu, hep beraber okuma, grup şeklinde okuma, karşılıklı okuma vb. şeklinde yapılabilir (Yıldız, 2006).

2. 1. 1. 5. 15. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu metnin yapısını, dilini, karakterlerini, ana fikrini anlamak için yapılan okumadır. Metin okunduktan sonra diyaloglar oluşturulur ve tiyatro metni haline getirilerek sunulur (Yıldız, 2006).

2. 1. 1. 5. 16. Ezberleyerek Okuma

Ezberleyerek okuma kültürel, edebi, tarihi değeri bulunan metinlerin (şiir, özlü söz, kısa metinler vb.) ezberlenerek okunmasıdır (Yıldız, 2006).

2. 1. 1. 5. 17. Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme okunan metnin daha önce okunan metinlerle benzerlik ve farklılıklarının belirlenerek yorumlanmasıdır.

2. 1. 1. 5. 18. Görsel Okuma

Görsel okuma şekil, sembol, resim, grafik, tablo gibi görselleri okuyarak yorumlama ve değerlendirmedir. Okuma kapsadığı alan nedeniyle çeşitli türlere ayrılmış ve her bir okumanın temeli küçük yaşlara dayandırılmıştır. Zaman geçtikçe okuma ihtiyaçlarına göre artan okuma türlerinden görsel okuma ise okul öncesi dönemdeki çocuklar için ayrı bir öneme sahiptir. Okuryazar olmayan okul öncesi dönemdeki çocuklar resim, şekil, semboller ile çevresini yorumlamaya çalışır. Ne kadar farklı görsel simge ile karşılaşır ise çevreyi daha iyi tanıma fırsatı bulur, yaşadığı farklı olaylara çeşitli bakış açılarıyla yaklaşma fikri geliştirir. Çocuklarla kitap, dergi ve gazetelerdeki görselleri inceleme, yorumlama gibi etkinlikler aynı zamanda erken okuryazarlığın temellerini oluşturur.

2. 1. 1. 6. Okuma Süreçleri

Okuma, gelişim aşamaları açısından birbirine bağlı süreçlerden oluşur. Sever (1997), okuma süreçlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Okuma, iletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlu bir gelişim sürecidir.”

Okuma, yazılı bir metnin yorumlanması olduğuna göre Smith ve Dechant (1961) yorumlama sürecinde iki şeye ihtiyaç olduğunu belirtir.

1. Tanıma (recognition): Duyuşsal olarak kelimelerin tanınmasıdır.

2. Algılama: Tanınan kelimelerin anlamlandırılıp geçmiş bilgilerle bağlantı kurulmasıdır (Dökmen, 1994).

Okur ile yazar metin aracılığıyla iletişim kurar. Sever'e (1995) göre yazar, zihin birikimini yazıya aktarır, okur ise yazarın ifadelerini okuyarak anlamlandırır. Okur ve yazar arasındaki iletişimin dinamik olabilmesi, yazarın mesajlarının anlaşılır olmasına ve okurun bu mesajları anlamlandırması ile mümkün olabilir.

Yazarın metne aktardığı zihin birikiminin okur tarafından yorumlanması algılama sürecini başlatır. Okur ile yazarın okuma esnasında kurduğu iletişim okurun metni algılaması ile anlam bulur. Metin ancak algılandığında okur ile yazar arasındaki iletişimden söz etmek mümkün olabilir.

Öğrenme deneyimlerle olduğu kadar okuma yoluyla da gerçekleşir. Okuyarak öğrenmenin gerçekleşebilmesi ise okur ile yazar arasındaki iletişime, okurun yazılanları

doğru algılamasına, okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Eğitim-öğretim sürecinde yer verilen metinler öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine destek olmaktadır.

Okuma esnasında algılama, anlama, yorumlama, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin aktif kullanımı okur ile yazar arasındaki etkileşimi sağlayarak düşünce evrenini geliştirir. Görme, anlama ve bellek ilişkisi okuma sürecini ifade eder. Bu nedenle çok yönlü öğrenme sürecini kapsayan okuma, eleştirel, yorumlama gücü yüksek bireyler yetiştirilmesine katkı sağlar.

2. 1. 1. 7. Okuma Sürecine Etki Eden Faktörler

Okuma süreci dinamik ve etkileşimli bir süreç olduğunu için bu sürece birçok faktör etki eder. Dil yeteneği, bireyin zihnindeki düşünceleri sözcüklerle ifade edebilmesi, sözcüklerle anlatılanları ise zihninde anlamlandırmasını ifade eder. Görsel ve işitsel keskinlik, okuduklarını doğru ve net biçimde algılama ve sözcükleri doğru ve net biçimde duyma ve yorumlama becerisidir. Sesleri duyma ve kelimeleri ayırma yeteneği, sesleri duyarak oluşan seslerin birleşiminden oluşan her kelimeyi ayrı ayrı anlama ve yorumlama becerisidir. Yöntem, okurun metni anlamak için belirli okuma yöntemleri geliştirmesidir. Fiziksel ve psikolojik enerji düzeyi, okurun okumaya hazırbulunuşluk düzeyini göz koordinasyonunun ve okumaya yönelik hislerinin etkilemesidir. Dikkat alanı, okurun dikkatini metne verdiğinde okuma ve anlamının birlikte gerçekteşerek gerçekte anlamda okumanın meydana gelmesidir. Olgunluk, okur ve yazar arasındaki iletişimin, yazarın vermek istediği mesajların okura ulaşmasıyla mümkün olmasıdır. Akran grupları, insanın sosyal bir varlık olması nedeniyle okuma becerisini kazanırken etkilidir. Tutumlar ise okuma becerisini etkiler. Okumaya yönelik olumsuz tutum geliştiren bir kişi okuma becerisini geliştirmekte zorlanırken okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren bir kişi okuma becerisini kolaylıkla geliştirir. Geçmiş okuma tecrübelerinin niteliği okuma becerisinin gelişimini tetikler ya da yavaşlatır. Zeka, bireyin kavrama, anlama yeteneği okuma becerisini etkiler. Okumayla ilişkili olan ve olmayan duyuşsal özellikler okumayı etkiler. Metnin ilgi duyulan konulardan oluşması okumayı teşvik eder. Bilişsel, duyuşsal, sosyoekonomik, toplumsal faktörler okuma motivasyonuna etki eder (Aytaş, 2005; Heilman, 1967'den akt., Arslan, 2005, s. 251).

2. 1. 1. 8. Okumanın Boyutları

2. 1. 1. 8. 1. Akıcı Okuma

Huey (1968), okurun devamlı aynı kelimelerle karşılaşmasının sonraki okumalarda o kelimeyi daha az dikkatle ve daha hızlı okumasını sağladığını belirtir. Akıcı okuma, hızlı, çabası ve anlamlı biçimde gerçekleşen okuma becerisidir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma otomatik ve doğru kelime tanıma ile eş zamanlı olarak uygun tonlama ile metnin okunmasıdır (Rasinski, Homan ve Biggs, 2009). Kelime tanıma, okuma hızı ve sözel ifade akıcı okumayı oluşturur (Samuels, 2006). En geniş tanıma göre akıcı okuma, doğru, hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek okurun anlamı yapılandırmasıdır (Akyol, Ateş, Ç. Çetinkaya ve K. Çetinkaya, 2013). Akıcı okuma, sözcük bilgisi, doğru hızda okuma, vurgulama, cümlelerin anlam bilimsel ve söz dizimsel biçimde doğru parçalara ayrılmasıyla meydana gelir (Akyol vd., 2013). Akıcı okuma sesli ve sessiz okumada metni anlamayı destekleyen ya da sınırlandıran bir faktördür (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Okur ile yazar arasındaki iletişime akıcı okuma becerisi katkı sağlar. Metni doğru okumak, kelimeleri otomatik olarak algılamak ve tanımak akıcılığın unsurlarını oluşturur.

Akıcı okumanın meydana gelmediğini gösteren bazı okur özellikleri bulunmaktadır. Metni okuyan öğrenciler:

1. Kelimeleri tekrar eder ve kelimelere takılır.
2. Anlamlı okuyamaz, vurgu ve tonlamaları kullanamazlar.
3. Noktalama işaretlerini ve cümle geçişlerini yok sayarak metni biran önce tamamlamak için hızlıca okurlar (Wilson, 1988'den akt., Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2002, s. 161).

Akıcı okuma şu şekilde geliştirilebilir (Gaskins, Satlow ve Pressley, 2007; Rasinski, 2008):

1. İyi model olma: Metni okurken noktalama işaretlerine göre vurgulama yapmak, okuma hızını ve tonunu ayarlamak yani akıcı okuma konusunda iyi bir model olmak bu becerinin gelişiminde rol oynar.
2. Tekrarlı okuma: Aynı metni tekrar tekrar okumak okuma hızını arttıracığı gibi, kelime çözümlenmeyi değil metnin bütününe algılamayı sağlar.
3. Eşli okuma: İyi bir okur ile akıcı okumada zorlanan bir öğrencinin birlikte okuyarak hatalı sözlüklerin düzeltilmesi esasına dayanır.
4. Yankılı okumak: Yetişkin bir metni okur ve yetiştikten sonra öğrenci aynı metni tekrar okur. Böylece yetişkinin tonlama, okuma hızı gibi unsurlarını gözlemleyen öğrenci aynı biçimde okumaya çalışır.

5. Koro okuma: Birden fazla öğrencinin aynı anda aynı metni okuyarak akıcı okumayı engelleyen olası stres durumunu ortadan kaldırmayı amaçlar.
6. Sesli kitap dinleme: Sözcük dağarcığını arttırmak ve güçlü dil bilgisi oluşturmak için kullanılır.
7. Kelime analizi tekniği: Öğrencinin okumakta zorlandığı kelimeler saptanarak bu kelimeler çözümlenir.
8. Okuma öncesi ve sonrası kayıt: Öğrenci okuduğu kısa metin ses kayıt cihazıyla kaydedilir ve birkaç gün sonra aynı metni vurgu ve tonlama ekleyerek okur.

Akıcı okuma, okuyucu tarafından gerçekleştirilen bilişsel süreçlerin anlama ile ilişkisi nedeniyle önemlidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ile yakın ilişkisi nedeniyle önemlidir. Kelimeleri tek tek çözümlenmek anlamayı zorlaştırdığı için akıcı okuma sağlanamadığı gibi anlama da eksik kalır. Bu anlamda akıcı okuma hem anlam kurmaya katkı sağlar hem de anlamının bir sonucu olarak ortaya çıkar. Akıcı okuma, okurun metni anlamlandırmasını kolaylaştıran doğruluk, otomatiklik ve prozodinin birleşiminden meydana gelir.

2. 1. 1. 8. 2. Doğru Okuma

Doğru okunan kelimeler, bir dakikada okunan kelime sayısından yanlış okunan kelime sayısının çıkarılmasıyla bulunur. Doğru okumanın gerçekleşebilmesi için kelimelerin tanınması gerekir. Kelime tanıma, bir ses, harf, hece veya kelimeyi doğru biçimde seslendirip anlamlandırarak mümkün olur. Kelimeleri doğru tanımak için aşağıdaki unsurlar bir araya gelmelidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005):

1. Harf ve harf birleşimlerini tanımak,
2. Sesleri birleştirmek,
3. Heceleri okumak,
4. Kelimenin nasıl okunduğunu ve anlamını bilmek.

Kelimeleri doğru tanıyan okur, yazarın iletmek istediği mesajı anlamada başarılı olduğu için metni yorumlamakta zorluk yaşamaz. Bununla birlikte doğru kelime tanıma becerisi, hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra prozodik okuma için de gereklidir (Baştuğ ve Akyol, 2012). Kelimeleri doğru okumada yaşanan sorunlar ise okuduğunu anlamayı ve dolayısıyla akıcı okumayı etkiler (Lane, Hudson, Leite, Kosanovich, Strout ve Fenty, 2009).

2. 1. 1. 8. 3. Hızlı Okuma

Akıcı okuma için doğru okumanın yanı sıra okuma hızı da önemlidir. Okuma hızı, kelimeyi görme ve tanıma ve sesli/sessiz olarak okuyana dek geçen zamandır (Baştuğ ve Akyol, 2012). Hızlı okuma, “Kişilerin çabukluk, kavrama ve belleme yeteneklerini geliştirerek daha önceki okuma süresine kıyasla, dakikada okudukları kelime sayısını ve anlama düzeylerini arttırmaları”dır (Ruşen, 2006). Hızlı okuma ile metin belirli bir hızla okunur ve okunanlar parça parça değil, bütünsel bir uyumluluk şeklinde zihinde yapılandırılır (Ülper, 2010).

Okumaya yeni başlayan öğrenciler harfleri sözcüklere çevirebilme becerisini geliştirmek için yoğun çaba harcar. Okuma sürecinin ilerleyen dönemlerinde öğrenci okuma becerisini geliştirmeye devam eder. Ancak bu süreçte kelime tanıma öncelikli olduğu için okuma duraksayarak ilerler. Okumanın hız kazanması otomatikleşme ile olanaklı olur. Kelime tanıma otomatikleştiğinde zihinsel uğraş anlamaya odaklanır. Duraksayarak okuma anlam bütününe oluşmasına izin vermez (Rasinski, 2004). Okuma hızının artması ile öğrenci okuduğunu anlamaya, metindeki anlam bütünlüğünü oluşturmaya başlar.

2. 1. 1. 8. 4. Prozodik Okuma

Prozodi “vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı” olarak tanımlanır (TDK, 2016). Okumada gerçekleşen ritim ve vurgulama ise “prozodik okuma” olarak adlandırılır. Konuşma esnasındaki tonlama ve ritim ile okuma anlamlı parçalara ayrılır. Böylece okuduğunu anlama için gerekli olan anlamı yapılandırma süreci gerçekleşebilir (Kuhn, 2004; Kuhn vd., 2010; Scrauben, 2010). Prozodik olmayan okuma monotonlaşır ve güçsüzleşir.

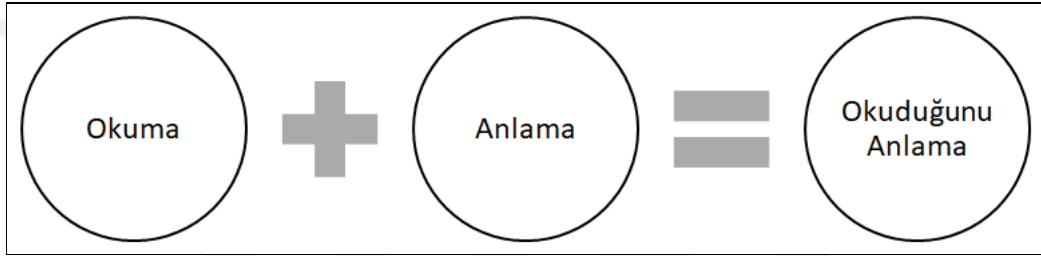
Araştırmalarda prozodinin diğer akıcı okuma becerilerine göre okuduğunu anlama becerisi ile daha yüksek ilişkiye sahip olduğu ifade edilmiştir (Baştuğ ve Akyol, 2013; Benjamin ve Schwanenflugel, 2010; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Kuhn vd., 2010; Schwanenflugel, 2004; Veenedaal, Groen ve Verhoeven, 2014; Yıldız, Yıldırım, Ateş, Fitzgerald ve Zimmerman, 2014). Noktalama işaretlerine, metin türüne, üsluba uygun vurgu ve tonlama yapma metnin aynı zamanda anlaşıldığı konusunda bize fikir verebilir.

2. 1. 2. Okuduğunu Anlama

Okuma, duyuşsal becerileri harekete geçiren, alt faktörlerin karmaşık bir hiyerarşi ile oluşturduğu görsel, işitsel ve söze dayalı bir beceridir (Robeck, 1974'ten akt., Yılmaz, 1993, s. 22). Anlama, sözcüklerin doğru okunarak doğru kavranmasıdır. Okuduğunu

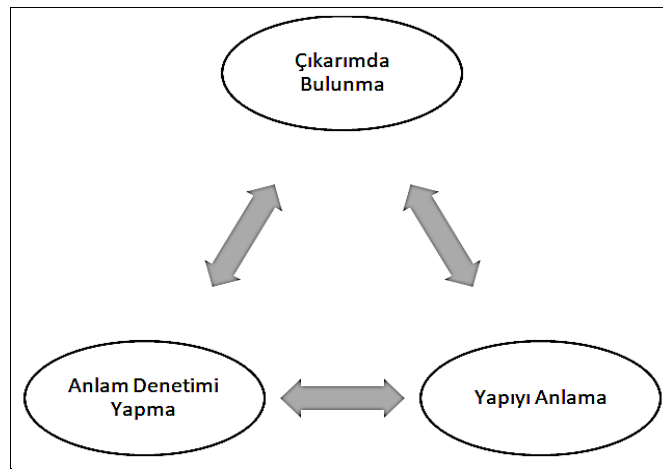
anlama, okuma ve anlama süreçlerinin iç içe geçtiği, etkileşim halinde bulunduğu karmaşık bir süreci ifade eder. Okuma, anlama gerçekleşmeden gerçek bir okuma olarak tanımlanamaz, ancak mekanikleşen bir okuma olarak adlandırılabilir. Okuma, anlama ile tamamlanırsa ancak o halde gerçek bir okumadan söz edilebilir. “Okuma hakkında en önemli şey anlamadır.” düşüncesi okuma ile anlama arasındaki ilişkiyi net biçimde ortaya koyar (Block, Gambrell ve Pressley, 2002).

Okur ile yazar arasındaki iletişim, bilgi edinme, yorumlama, sentezleme ancak algılama ve anlama ile mümkün olabilir. Anlayarak yapılan okumalar, okuduğunu anlama olarak sonuçlanır. Okuduğunu anlama becerisi okuma ve anlama becerisinin birleşip bütünleşmesiyle meydana gelen bir süreci içerir.



Şekil 1. Okuduğunu Anlama Öğeleri

Okunan metinden çıkarımda bulunma, yaşa ve duruma göre farklılık göstermektedir (Barnes, Dennis ve Haefele-Kalvaitis, 1996). Okunan metnin okurlar tarafından farklı şekillerde anlaşılmasının dilsel yapı, anlamsal çözümleme gibi birçok faktöre bağlı olduğu söylenebilir. Okuma ile anlama arasındaki nedensellik ilişkisi şu şekilde ortaya konabilir (Aytan, 2016):



Şekil 2. Metni Anlamlandırma Durumu (Aytan, 2016).

Okuduğunu anlama öğrencilerin metinle etkileşime girdiği yaratıcı ve çok boyutlu bir düşünme süreci olarak ifade edilmekte (Tierney, 2000'den akt., Tompkins, 2010, s. 258) ve kişinin okuduğu metinden anlam çıkarmak için kullandığı düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Block, Gambrell ve Pressley, 2002). Güneş'e (2000) göre okuduğunu anlama, okuma ile edinilen bilgilerin bilişsel işlemlerden geçirilmesiyle meydana gelen anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle harmanlanıp zihinde yapılandırılmasıdır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1994), okuduğunu anlamayı; yazılı sembolleri algılama, anlamlandırarak kavrama ve bilgi, duygu ve düşüncelerin yani mesajların olduğu gibi bütün boyutları ile kavranması olarak ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama süreci belirli aşamalar neticesinde gerçekleşmektedir. Bu aşamalar şunlardır (Güneş, 2004):

1. Anlamı Bulma: Kelimelerin, cümle ve paragrafların, mecaz kelimelerin anlamını bularak dil bilgisi kurallarının işlevini bulma basamaklarından oluşur.
2. Anlamı Kavrama: Anlamı yorumlayarak farklı simgelerle ifade etme, sonuç çıkararak özetleme basamaklarından meydana gelir.
3. Anlamı Değerlendirme: Anlamı analiz ederek sentezleme ve karşılaştırma yaparak sonuca ulaşma basamaklarını içerir.

Okuduğunu anlama becerisi okunan metinle bağlantılı ve nedensel etkileşimi gerekli kılar (Kudret ve Baydık, 2016). Okuduğunu anlama yapılandırmacı ve etkileşimli bir süreci kapsar. Okur, metin ve bağlam olmak üzere üç öğeden oluşan bu süreçte anlamanın gerçekleşmesi için bu üç öğenin birbiriyle etkileşimi değerlendirilmelidir (Kocaarslan ve Yamaç, 2018). Okur, yaşantı, bilgi, tutum olarak farklılıklar taşıyabilir. Metin, tür, konu, üslup, güçlük seviyesi olarak farklılıklara sahip olabilir. Bağlam ise metnin neden, nasıl, nerede, ne zaman okunduğu yönünde farklılık gösterebilir (Gunning, 2013'ten akt. Kocaarslan ve Yamaç, 2018, s. 433). Metnin içeriği, türü, okuma süreçleri hakkında okurun sahip olduğu şemalar okuduğunu anlamayı etkiler (Anderson ve Pearson, 1984). Okuduğunu anlamanın bilişsel yönünü ele alan Bloom'a (1995) göre okuduğunu anlama şu şekilde ifade edilebilir:

1. Yazarın görüş ve sözlerini anlayarak ana fikri kavramak,
2. Yazarın dolaylı fikirlerini ve bu fikirlerin kapsamını kavramak,
3. Metne yönelik doğruluk, geçerlik, değer ölçümleri yapmak,
4. Anladığını uygulayabilmek.

Araştırmacıların ifade ettiği üzere okuduğunu anlama bir süreç boyunca meydana gelir. Okuduğunu anlama süreçleri şu şekilde açıklanabilir (Irwin, 1979'dan akt., Tompkins, 2004, s. 35):

1. Mikro Süreçler: Okur her cümledeki anlam birimini gruplandırır. Gruplama ile bir ifadeye ait kelime ya da cümlecikler bir araya getirilir.

2. Bütünleştirici Süreçler: Okur cümleler arası ilişki kurar. Bu ilişki neden-sonuç ilişkisi, edat, bağlaç, zamir, zarf bulma gibi süreçleri içerir.

3. Makro Süreçler: Okur metindeki en önemli mesajı hatırlar ve metnin bütününe dikkatini verir.

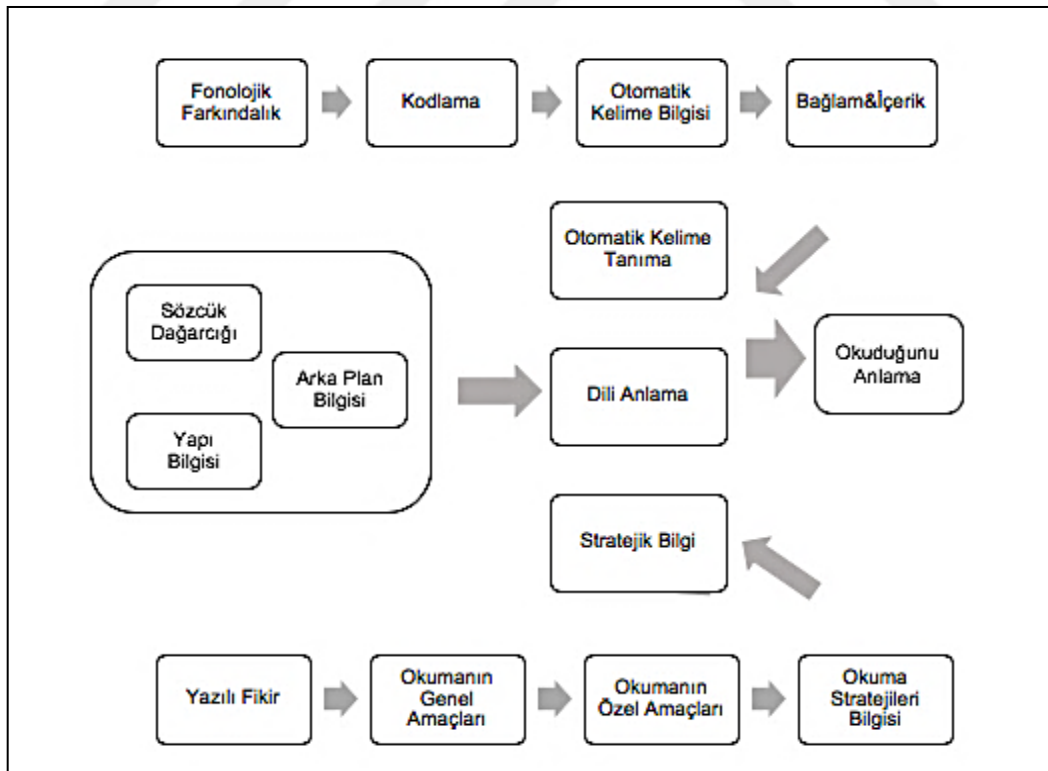
4. Ayrıntılara İnme Süreci: Okur geçmiş öğrenmeleri ve okumaları ile metin arasında ilişki kurarak metni içselleştirir.

5. Biliş Üstü Süreçler: Okur ön bilgiyi kullanma, problem çözme, tahminde bulunma, yorumlama, sorgulama, sentezleme gibi stratejileri kullanır.

Cooter ve Flynt, okuduğunu anlamının üç temel düzeyde gerçekleştiğini belirtmiştir:

1. Açık metin düzeyinde bilgi hatırlamaya yönelik öğrenmeler gerçekleşir.
2. Örtülü metin düzeyinde bilgi yorumlamaya yönelik öğrenmeler gerçekleşir.
3. Şema temelli metin düzeyinde metni bilgi ve deneyimlerle karşılaştırıp anlamlandırma gerçekleşir (Pardo, 2004'ten akt., Özasan, 2006, s. 16).

McKenna ve Stahl (2003) okuduğunu anlama süreçlerinin Şekil 3'teki gibi gerçekleştiğini ifade etmiştir:



Şekil 3. Okuduğunu Değerlendirmenin Bilişsel Modeli (Mckenna ve Stahl, 2003).

McKenna ve Stahl'ın (2003) Şekil 3'te ilişki kurduğu gibi fonolojik farkındalıktan otomatik kelime tanımaya kadar uzanan süreç ile yazılı fikirden stratejik bilgiye doğru gelişen süreç birleşerek dil bilgisinden dili anlamaya ulaşır ve okuduğunu anlamayı oluşturur. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirirken okuyucunun aktif olmasına, geçmiş öğrenmelerle ilişki kurarak metni sorgulayıp düşünme stratejisi kullanmasına, okuduğunu anlama stratejisi kullanmasına, öğretmenlerin bu stratejileri kullanabilmesine dikkat edilmelidir (Epçaçan, 2009).

Okunan metni anlamaya katkı sunan, sözcükleri verimli okuma ve anlamı inşa etme gibi alt ve üst düzey becerilerin temeli daha çok anaokulu ve ilkokul çağında şekillenmektedir (Paris, 2003). Ailedeki ve okuldaki okuma bilinci, dil bilgisi birikimi gibi faktörler okuduğunu anlama sürecine olumlu etki eder. Birçok bileşenden oluşan okuduğunu anlama becerisi okudukça gelişir, anlam kurdukça derinleşir ve yaşamsal tüm faaliyetlere etki eder.

2. 1. 3. Okumaya Yönelik Tutum

2. 1. 3. 1. Tutum

“Öğrenci gerek okulda ve gerekse içinde yaşadığı sosyal çevrede karşılıklı iletişime dayalı biçimde karşılaştığı sorunları sonuçlandırmak için çeşitli tepkiler verir. Bireyin ortam ile etkileşimi devamlı biçimde çevresi ile bir alışverişte bulunması demektir. Kişi, çevresinden ulaşan bilgileri değerlendirir ve bununla birlikte tepkilerde bulunur.” (Özden, 1999).

Latince uyum anlamına gelen tutum, insanlar, olaylar ve cansız varlıklara karşı takınılan davranış biçimidir (TDK, 2018). Tutum, tecrübeler sonucu düzenlenen, olay ve duruma yönelik bireyin davranışlarına yol gösteren bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluktur (Allport, 1967'den akt., Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012, s. 966). Thurnstone (1928) ise tutumu istek ve eğilim, özel bir konudaki görüşlerin tamamı olarak ifade etmektedir. Tutum, bireyin bir şey hakkında ne hissettiğini anlatır (Robbins, 1994'ten akt., Ergül, 2005, s. 68).

Doob (1947) ise tutumun bir bireyin nasıl davranacağı üzerinde etkili olduğuna ancak davranışı olduğu gibi yansıtmadığını belirtmiştir. Tutum, bir durum, olay, kişiye yönelik belirli bir tavır oluşturmaktır (Bağcı, 2007). Tutum, geçmiş yaşantılar sonucunda meydana gelen, bireyin duygu ve davranışlarında yönlendirici etkiye sahip bilişsel ve duyuşsal hazırlıktır (Tavşancıl, 2002). Demirel'e (2005) göre tutum, davranış göstermeye iten güç ve eğilimdir. Tutum bu anlamda çok yönlü ve dinamik bir tavidir.

Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç ögenin birbiriyle uyumu ve etkileşiminden oluşan duruştur (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Organize edilmiş duygu ve davranış eğilimleri olan tutum (Cüceloğlu, 2000), birbiriyle ilişkili bilişsel, duyuşsal ve davranışsal üç temel ögeden oluşur (Masaroğulları ve Koçakgöl, 2011; McKenna, Kear, ve Elisworth, 1995; Morgan, 2006). Tutumun ögeleri okuma açısından yorumlanırsa; okumayı ilgi çekici veya gerekli bulmak “bilişsel” ögeyi, okumaktan zevk almak “duyuşsal” ögeyi, uygun şartlar meydana geldiğinde okuma eylemini yapıp yapmamak ise “davranışsal” ögeyi ifade etmektedir (Özbay, 2011).

Krathwohl, Bloom ve Masia (1964), tutumun duyuşsal, bilişsel ve davranışsal ögelerini içeren beş basamaklı bir duyuşsal alan sınıflaması geliştirmiştir. Bu sınıflama, “alma, karşılık verme, değer verme, örgütlenme ve karakter haline getirme” basamaklarından meydana gelmiştir. Bu aşamalar genel farkındalık seviyesi ile başlayarak düşünce ve inançların davranışları devamlı yönlendireceği noktaya kadar devam eden bir gelişimi içerir (Warmack, 2007).

Tutum oluşturulan durum hakkındaki fikirler, o durum ile ilgili duyguları etkiler, o duruma yönelik fikirler ve duygular ise davranışlara yön verir. Aktif, sürekli, motive edici tutumlar, bireyin birbiriyle etkileşim halindeki düşünce, duygu ve davranışlarını etkiler (İskender, 2007). Bunlarla birlikte tutum şöyle tanımlanabilir (Kağıtçıbaşı, 1999; Sakallı, 2001):

1. Bir bireye aittir.
2. Bireye yöneltilen bir eğilimdir. Tutum dolaylı olarak gözlenen bir özelliktir, bireyin gözlenebilen davranışları sonucunda varsayılan bir eğilimdir.
3. Psikolojik bir nesnedir, bireyden bireye değişebilmektedir.
4. Tutumlar tepki vermeye hazırlığı içerir.
5. Tutumlar güdüleme gücünü içerir.
6. Tutumlar durağan olabilir.
7. Tutumlar değerlendirme içerir.

Ralflinton ve Lambert (1994), tutumu, doğrudan gözlenemediği için örtük bir tepki olup her türlü durum, olay, kişi ile ilgili tutarlı düşünce, duygu ve davranış biçimi olarak tanımlamıştır (Bağcı, 2007). Tavşancıl'a (2005) göre tutumların bazı özellikleri şunlardır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, toplumsallaşan birey tarafından yaşayarak kazanılır.
2. Tutumlar belirli bir süreklilik gösterirler.
3. Tutumlar, kişi ile nesne arasındaki etkileşimde uyum bulunmasını sağlar. Öğrenim sürecinde biçimlendiği için bireyin çevresini anlamlandırmasına yardımcı olur.

4. İnsan ile nesne etkileşiminde, tutumların ortaya çıkardığı yanlılık vardır. Bu yanlılık bireyin o nesneye yansız bakmasına engel olur.
5. Bir nesneye ilişkin bir tutumun meydana gelmesi ancak o nesnenin başka nesnelere karşılaştırılmasıyla mümkün olur.
6. Toplumsal tutumlar, kültür, topluluk ve nesnelere karşı oluşur.
7. Tutumlar olumlu, olumsuz davranışlara neden olabilir.

Tutum bu özellikleri itibariyle birçok faktörün etkisine açıktır. Morgan (1995), tutumun oluşumuna etki eden faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Ailenin etkisi
2. Akran gruplarının etkisi
3. Teknolojik gereçlerin etkisi
4. Okulun etkisi
5. Siyasi düşüncelerin etkisi

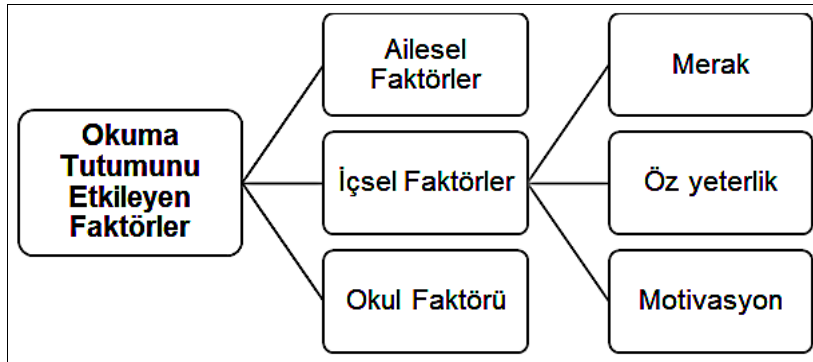
2. 1. 3. 2. Okumaya Yönelik Tutum

Okumaya yönelik tutum ise okuma eylemine yönelik karşı takınılan davranış biçimidir. Okumaya yönelik tutum, okuma olasılığını arttıran veya azaltan duygu ve duyguların zihinsel duruma olan etkisidir (Smith, 1990). McKenna ve diğerleri (1995), okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmenin okuma etkinliklerine daha fazla katılımı sağlayacağını vurgulamaktadır. Okumaya yönelik tutum, öğrenim durumuna yönelik oluşan duygu ve davranışların bütünüdür (Stanfield, 2006). Alexander ve Filler (1976), okumaya yönelik tutumun öğrenciyi okumaya yakınlaştıran ya da okumadan uzaklaştıran hisler olduğunu belirtmiştir.

Okumaya yönelik tutum, üretici becerilerin gelişiminde itici bir lokomotif gibi etki eder (Kush, Marley ve Brookhart, 2005). Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş öğrenciler, merak ve ilgilerini dinç tutarken bilgi edinme, araştırma gereksinimlerini yaratıcı ve eleştirel bakış açısıyla birleştirir. Sorgulayan, sentezleyen, durumları farklı bakış açılarıyla değerlendiren öğrenciler, tüm derslere yönelik başarılarını arttırdıkları gibi aynı zamanda problem çözme becerileri, dil bilgisi birikimleri, anlama, algılama, sağlıklı iletişim kurma, kişiliğine katkı sunma gibi bilişsel, duyuşsal ve devinişsel birçok alanda gelişim gösterir. Karmaşık ve birçok faktörle etkileşimli olan okumaya yönelik tutum, bireysel ve toplumsal özelliklere göre farklılık gösterir.

Okumaya yönelik tutumu etkileyen pek çok faktör vardır. Garrett'e (2002) göre bu faktörler; yetenek, başarı, öz benlik, ev ortamı, ilgi, cinsiyet ve zekadır.

Black (2006) ise okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörleri Şekil 4'teki gibi gruplandırmıştır:



Şekil 4. Okuma Tutumunu Etkileyen Faktörler (Black, 2006'dan akt., Kocaarslan, 2016, s. 1219).

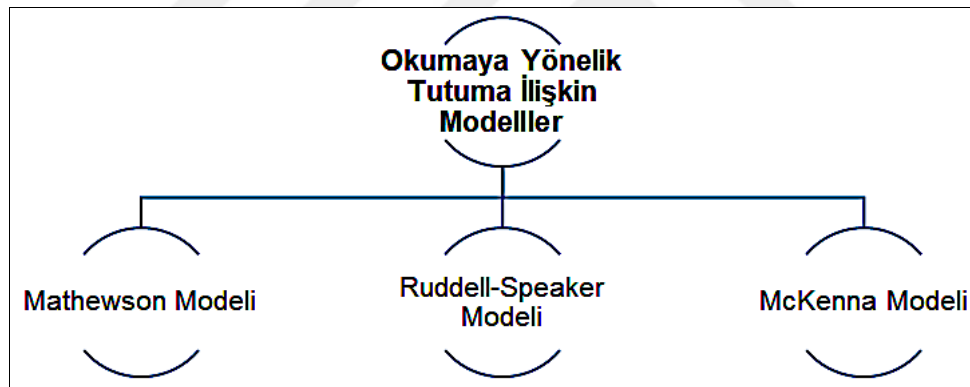
Okumaya yönelik tutumu etkileyen faktörler arasındaki ailesel faktörler, eve alınan dergi, gazete, kitap sayısı ve sıklığı, aile bireylerinin tek başına ve birlikte dergi, gazete, kitap okuma sıklığı, evde kitaplık bulunup bulunmadığı, anne babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenleri içerir (Kocaarslan, 2016). Okul deneyimi kazanmadan çocukların ailede okumaya yönelik tutumu kazanmaları, aile bireylerinin okumaya ayırdıkları vakit, dergi, gazete, kitaplara ayırdıkları bütçe, kitaplara ilgili düşünceleri, henüz okuma bilmeyen çocuklara okudukları kitap sayısı gibi etmenlerin olumlu yönde gerçekleşmesiyle sağlanabilir. İçsel faktörler ise merak, öz yeterlik ve motivasyon olarak üç ana başlıkta incelenebilir. Okumaya yönelik merak, okumayı daha eğlenceli hale getirdiği gibi okuma isteğini arttıracaktır. Motivasyon ise okuma hedefi, inancı, değeri ile tanımlanabilir ve okumaya yönelik tutuma etki eder. Öz yeterlik algısı ise bireyin kendine dair inançlarının okumaya yönelik tutumuna olan etkisini ifade eder (Cole, 2002; Schunk, 2003'ten akt., Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013, s. 811). Okul faktörü ise okumaya yönelik öğretmen tutumu, sınıfta yer verilen metinlerin ilgi çekici ve öğrencilere uygun olması, okulda kütüphane bulunup bulunmaması, kütüphane varsa kitap sayısı gibi etmenleri kapsar.

Çocuklara okumaya yönelik olumlu tutum kazandırmak amacıyla, çocuğun doğumundan başlayarak oyuncakları arasında ilgi çekici kitapların bulunması, çocuğun inceleyebileceği bir kütüphanenin bulunması, ailenin okuma materyalleri okuyup çocuğa örnek oluşturması, çocukla kütüphaneye gitmeleri, evde okunan kitaplar ile ilgili sohbet etmeleri ve çocuğa okuduğu için pekiştiriciler kullanmaları önerilmektedir (Çetin ve Karaata, 2010; Yılmaz, 2000). Bununla birlikte çocuğun ilgi çekici, yaşına uygun dergi, gazete ve kitaplara yönlendirilmesi, okula başlama sürecinde ailenin de katkısıyla idareci ve öğretmenlerin okumayı özendirici etkinliklere yer vermesi çocuğun içsel okuma motivasyonunun sağlanmasına yardımcı olacaktır. Böylece okumaya yönelik olumlu tutum

bireyin ilerleyen dönemlerdeki okul başarısına, sosyal ilişkilerine, bilgi birikimine katkı sunacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Araştırma Konseyi de bireylerin okumaya yönelik tutumlarında etkili olması muhtemel birtakım etmenler bulunduğunu belirtmiştir. Bu etmenlerden bazıları: okuryazarlığa verilen değer, başarının vurgulanması, kitap, dergi vb. ulaşılabilirliği ve çocuklara okumadır (Temple, Ogle, Crawford ve Freppon, 2005). Bu araştırmada bir ülkedeki okuryazarlığa verilen değer, okuryazarlığın önemine yapılan vurgu, başarılı olabilmek adına okumaya yönelik tutumu geliştirmek için yapılan çalışmalar, gazete, dergi ve kitapların çocukların kolayca ulaşabileceği şekilde konumlandırılması, ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara kitap okumaya ayırdıkları zaman okumaya yönelik tutumu ciddi anlamda etkilemektedir.

Okuma, yazının icadından günümüze dek eğitimciler tarafından incelenirken, okumaya yönelik tutum bilimsel, eğitsel, toplumsal, kişisel açıdan irdelenmiştir. Okumaya yönelik tutumu inceleyen birçok model bulunmaktadır. Yaygın olarak vurgulanan üç model bulunmaktadır:



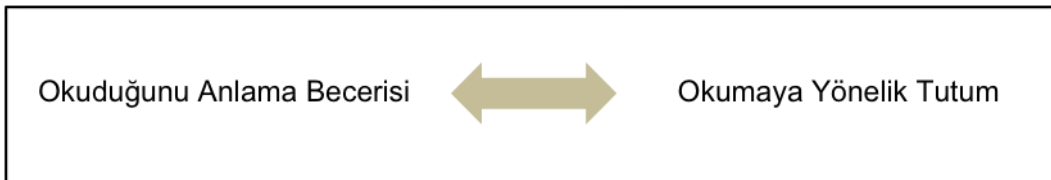
Şekil 5. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Modeller (Kocaarslan, 2016).

Mathewson (1994), okuma tutumunun üç boyutunun olduğunu belirtmiştir. Bunlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlardır. Dışsal motivasyon kaynakları ve bireyin duygusal durumu okumaya karar verirken etki etmektedir. Mathewson'a (1994) göre okuma materyalinin içeriği, okuma türlerinden birkaçına duyulan özel ilgi, okuma amacı okumaya yönelik tutuma yön vermektedir (Kocaarslan, 2016). Ruddell-Speaker modeli ise okumanın duyuşsal boyutuna odaklanmıştır. Bu modele göre okumaya yönelik beklentileri, okuma materyali içeriğinin ilgi uyandırması, ilginç ve önemli bulunması da okumaya yönelik tutumu etkilemektedir. McKenna modelinde okuma tutumunun gelişimini etkileyen üç faktörden bahseder. Bu faktörler: değerli bulunan insanların istekleri ile ilgili düşünceler, okuma ile ilgili düşünceler ve okurun kendi biliş durumu ile ilgili düşünceleridir.

Okuma becerisi ve okumaya ilişkin tutumun oluşmaya başladığı dönem ilkokulun ilk yıllarıdır. Beceri kazanılırken oluşmaya başlayan okumaya yönelik tutum ise hayatın pek çok alanına etki eder. İçsel, ailesel ve okul faktörlerinin etki ettiği okumaya yönelik tutum ilkokul döneminden ayrı düşünülmemelidir (Black, 2006). Dolayısıyla okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmek için ilkokulun ilk yılından itibaren okuma tutumunu etkileyen faktörler ele alınmalıdır. Bu konudaki araştırmalara ortaokul, lise ve ilerleyen dönemlerdeki okumaya yönelik tutumu etkileyen ilk dönem olan ilkokuldan başlanmalıdır. Ülkemizde okumaya ilişkin tutum ile ilgili araştırmaların büyük bölümü ortaöğretim ve üniversite öğrencileri ile yapılmıştır (Aydoğan, 2008; Balcı, 2008; Bozpolat, 2010).

2. 1. 4. Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerisi

Okuduğunu anlama becerisi ilkokul döneminden itibaren gelişmesi hedeflenen bir beceridir (Mayasari, Pudjobroto ve Wahyuni, 2014). Okumaya yönelik tutum okul öncesi dönemden itibaren gelişmeye başlayan okuma ile ilgili davranışlar bütünüdür. Downing (1982), okuduğunu anlama becerisinde okumaya ilişkin tutumun etkisi olduğunu vurgulamıştır. Okumaya yönelik tutum ile ilgili davranışlar okuma ve anlama ile ilgili becerileri de etkiler (Karahana ve Taşdan, 2016). Seitz (2010), okumaya yönelik tutumun okuma performansını etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Okuma stratejileri kullanmanın okuduğunu anlama becerisi ve okumaya ilişkin tutuma olumlu yönde etki ettiği söylenebilir (Güngör ve Açıkgoz, 2006'dan akt., Bayraktar, 2017, s. 586).



Şekil 6. Okuduğunu Anlama Becerisi-Okumaya Yönelik Tutum İlişkisi

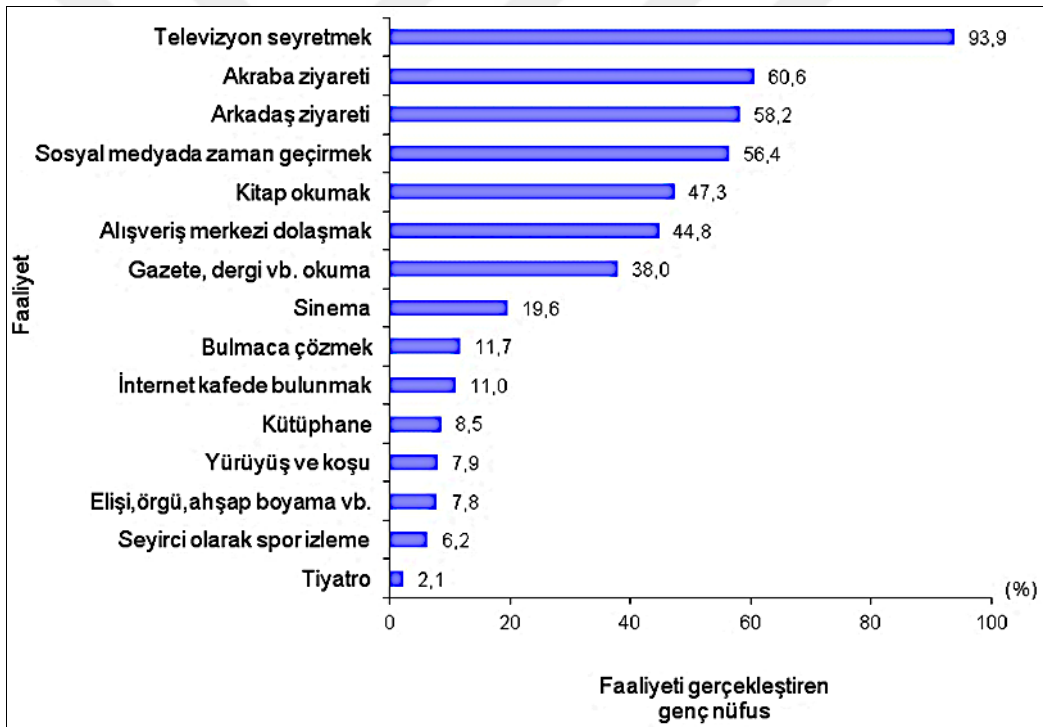
Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük veya yüksek seviyede olma nedeni okumaya ilişkin olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmaları olabilir. Dolayısıyla okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama becerisi bir arada incelenmeye değerdir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri PISA testiyle uluslararası düzeyde ölçülmektedir. PISA araştırma sonuçlarına göre 15 yaş grubu öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri puanı tüm ülkeler ortalamasının altında kalmıştır. PISA okuduğunu anlama becerileri alanındaki puanlar incelendiğinde, Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 okuduğunu anlama becerileri puanlarının, 2009 ve 2012'de alınan puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir (MEB, 2016). Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama becerisi

puanlarını değerlendirirken okuduğunu anlama becerisi ile okumaya yönelik tutum ilişkisini incelemek sonuçların nedenleri ile ilgili fikir verebilir.

2. 2. Literatür Taraması

2. 2. 1. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Çalışmalar

Türkiye’de okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; 2014-2015 TÜİK Zaman Kullanım Araştırmasına göre son dört hafta içinde yapılan ve katılım sağlanan faaliyetler arasında televizyon seyretmek ilk sırayı alırken, bunu akraba ve arkadaş ziyaretlerinde bulunmak, alışveriş merkezini dolaşmak, radyo dinlemek izlemiştir. Araştırmaya göre yapılan faaliyetlerden gazete ve dergi %39,35 oranında okunurken kitap okumaya %34,24 oranında katılım sağlanmıştır (TÜİK, 2015).



Grafik 1. TÜİK Zaman Kullanım Araştırması (2014-2015).

TÜİK'in Kültür İstatistikleri 'ne göre 1990 yılında 914 olan Halk Kütüphanesi sayısı 2016 yılında 1137'ye yükselmiştir. Bu araştırmaya göre Halk Kütüphanesi kullanıcı sayısı 1990'da 18 milyonken 2016'da 23 milyonu aşmıştır. Yine bu araştırmayla 2005'te basılan gazete/dergi 4208 adet iken 2016'da 6265 adet gazete/dergi basılmıştır (TÜİK, Kültür İstatistikleri, 1990-2016). Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın hazırladığı Türkiye Okuma Kültürü Haritası 6212 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların en çok tavsiye edilen kitapları okuduğu ve düzenli olarak yazarları takip edenlerin sadece %15,8 oranında olduğu

belirlenmiştir. Katılımcıların %90,16'sı yayınevi tercihinde bulunmazken halk kütüphanelerinin katılımcıların %77'si tarafından bilindiği ancak genellikle halk kütüphanelerinden yararlanmanın tercih edilmediği saptanmıştır.

Proje kapsamında anket ile elde edilen verilere göre katılımcılar okudukları kitapları rastgele seçip düzensiz okumakta, kitapları düzenli okuyanlardan ilköğretim grubundaki bireyler % 35,4'lük kısmı oluşturmaktadır (Türkiye Okuma Kültürü Haritası). Kitap Okuma Haritasına göre kitap, en çok okunan yazılı materyal olup en çok kitap okuduğu belirlenen 7-14 yaş grubundaki bireylerin %87,5'i kitap okumaktadır. Katılımcıların yılda ortalama 7,2 kitap okuduğu belirlenirken 7-14 yaş grubu kişilerin bir senede ortalama 12 kitap okuduğu saptanmıştır.

Rains (1993), ortaokul öğrencilerinin akademik okumaya ilişkin tutumlarının ve okumaya ilişkin genel tutumlarının ilköğretim öğrencilerinden anlamlı şekilde düşük olduğunu belirlemiştir.

Brooks (1996), lise öğrencileri ile yaptığı araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının genel anlamda olumlu olduğunu belirlemiştir.

Uluslararası Eğitim Başarıları Değerlendirme Kurulu'nun 2001'de yürüttüğü "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi" için Türkiye'nin içinde olduğu 34 ülkede evlerde bulunan kitap sayısına yönelik bir araştırma yapıldı. Türkiye'deki anket uygulaması MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından yapıldı. Bu anketin sonuçlarına göre Türkiye, evlerdeki kitap sayısını ölçen anket kapsamındaki tüm ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır.

Dean ve Trent (2002), çalışmalarında ortaokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının geliştirilmesini incelemiş ve öğrencilerin, ailelerinin ve öğretmenlerin anketlere verdikleri yanıtlardan öğrencilerin okumaya yönelik ilgi yoksunluğu olduğunu ve öğretmenlerin yararlı bir yönlendirme ve çalışma yapılmadığını belirlemiştir.

Ghaith ve Bouzeineddine (2003), okumaya ilişkin tutum ve okuma başarıları ile öğrencilerin işbirlikli öğrenme algıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okumaya ilişkin tutumlar ile okuma başarıları arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve okuma başarı düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler ve cinsiyet açısından öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ve okuma başarıları arasında anlamlı farklar bulunduğunu tespit etmiştir.

Yalınkılıç (2007), Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını değerlendirdiği çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha düşük okuma alışkanlığı ve ilgisine sahip olduklarını görmüştür.

Arıcı (2008), okumaya yönelik araştırmasında aile ile öğretmenlerin kitaba ve okumaya ilgisinin okumaya yönelik tutumu etkilediğini belirtmiştir.

Aydoğan (2008), 6. sınıf öğrencileri arasında okumaya ilişkin olumsuz tutuma sahip öğrencilerin okudukları metni anlayabilmek için genellikle metni yüksek sesle okuduklarını belirlemiştir.

Kurulgan ve Çekerol (2008), niversite ğrencilerinin büyük çoğunluğunun American Library Association (ALA) standartlarına göre olumlu okuma ve kütüphane kullanma alişkanlığına sahip olduğunu saptamıştır.

Başaran ve Ateş (2009), 5. sınıf ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarına ilişkin çalışmalarında öğrencilerin okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutumlarının bulunduğunu saptamıştır. Bu araştırmada il ve ile merkezindeki öğrencilerin, kasabalardaki öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduğu, aileleri tarafından öykü anlatılma sıklığının öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında etkili olduğu ve okumaya yönelik olumlu tutum düzeyinin öğrencilerin akademik Türkçe dersi başarılarını etkilediği belirlenmiştir.

Temizkan ve Sallabaş (2009), ğretmenlik bölümündeki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları araştırmasında okumaya karşı genellikle olumlu tutum geliştirdikleri, Türkçe ğretmenliği bölümündeki öğrencilerin okuma ile yazma çalışmalarına ilişkin tutumları arasında düşük düzeyde, Sosyal Bilgiler ğretmenliği bölümündeki öğrencilerin okuma ile yazma çalışmalarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, ilköğretim Matematik ğretmenliğindeki öğrencilerin okuma ile yazma çalışmalarına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, Fen Bilgisi ğretmenliğindeki öğrencilerin okuma ile yazma çalışmalarına yönelik tutumları araştırmasında orta düzeyde bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir.

İşeri (2010), ortaokul ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, ortaokul ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Yılmaz ve Benli (2010), sınıf ğretmeni adaylarına yönelik okuma tutumu araştırmasında Sınıf ğretmenliği ğrencilerinin okuma alişkanlıklarına yönelik tutumlarının kız ğretmen adayları lehine olduğunu, ğretim türüne (1. ve 2. Öğretim) ve sınıf düzeyine göre değişmediğini tespit etmiştir.

Balcı, Uyar ve Bykikiz (2012), 6. sınıf ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumuna yönelik öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının ortalamanın üzerinde bulunduğu, erkek öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha düşük olduğu, farklı sosyoekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının birbirine yakın düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Baş ve şahin (2012), çalışmasında ilkokul ve ortaokul ğrencilerinin okuma tutumları ile Türkçe dersindeki başarıları ve aynı zamanda öğrencilerin okuma tutumları ile yazma eğilimleri arasında pozitif ve yüksek düzeyli bir ilişki saptamıştır.

Köse ve Yılmaz (2012), öğretmen adaylarının okuma tutumları araştırmasında kız öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu, öğrenim gördükleri bölümlere göre okumaya ilişkin tutumlarının değişiklik gösterdiğini saptamıştır.

Türkyılmaz (2012), bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya ilişkin etkisi araştırmasında televizyon süresinin, internetin amaç dışı kullanımı ile çocukların bilişsel süreçlerini olumsuz yönde etkilediği sonucunu elde etmiştir.

Ünal (2012), 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına dair öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek düzeyde, kız öğrencilerin okuma tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasının erkek öğrencilerin okuma tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasından yüksek olduğu, öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının istenilen düzeyde olmadığı, anne ve babaların büyük oranda öğrencileri kendi istekleri dışında okumaya yönlendirdiği, öğrencilerin gazete okuma sıklıklarının istenilen oranda olmadığı, öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısının ve çocuk dergisi takip etme oranlarının istenilen düzeyde olduğu sonucunu tez çalışmasında elde etmiştir.

Akkaya ve Özdemir (2013), ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ölçeğin bütününde ve "yarar" boyutunda yüksek, "alışkanlık" boyutunda genellikle orta ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Bununla birlikte lise öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının süreli yayın takip etmelerine, anne babaların eğitim düzeylerine, mesleğine, sosyoekonomik durumlarına göre farklılık oluşturmadığı ortaya konmuştur.

Dedeoğlu ve Ulusoy (2013) ise sınıf öğretmeni adaylarının alışılmadık ortamlarda kitap okumadığı, yakınlarına kitap hediye etmediği, zaman sıkıntısı yaşadığı, zorunlu olmadıkça kitap okumadığı, bir yere taşındığında kitapçıları araştırmanın ilk araştırmaları arasında bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

E. Durualp, E. Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013) okumaya yönelik tutum araştırmasında ailenin kitap okumasının çocukların okumaya ilişkin tutumunun artmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada kitap okumak için zaman bulduğunu belirten çocukların okumaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Halk kütüphanesine üye olan çocukların okumaya ilişkin tutumları yüksek olup kütüphane kullanma sıklığının ise çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Ekici (2014), okul öncesi öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik hazırlık çalışmaları araştırmasında öğretmenlerin genellikle hiç okumayan veya zayıf okuma alışkanlığına sahip olduğu ve okuma alışkanlığı konusunda çocuklara model olma olasılıklarının düşük olduğu, araştırma yapılan bölgede yeterli halk ve çocuk kütüphanesinin bulunmadığı, ailelerin okuma alışkanlığına yönelik bilinçsiz olduğu,

bununla birlikte öğretmenlerin okul öncesi dönemde okuma yazmaya hazırlık hakkındaki farkındalıklarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Karadağ (2014), okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığına yönelik yapılan araştırmaları inceleyerek ülkemizde okuma tutumları konusundaki tezlerin 2009 ve 2010'da yapıldığını belirlemiştir.

Ogurlu (2014), üstün zekalı öğrencilerin bir haftada 25 sayfa ve daha fazla okuduğunu, kitapların genellikle roman olduğunu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının yüksek olduğunu, eleştirel okuma düzeyi ile okuma tutumu arasındaki ilişkinin yüksek bulunduğunu saptamıştır.

Çeçen ve Deniz (2015), okumaya ilişkin tutumların okul türüne göre Anadolu lisesi öğrencileri lehine farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okumaya ilişkin tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demir (2015), okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları çalışmasında üniversitedeki öğrencilerin metinlerdeki söz sanatlarını anlamada yetersiz olduklarını, okuyacakları kitapları planlamadan uzak olduklarını, güncel eserleri fazla takip etmediklerini, süreli yayınları takip etmediklerini, sözlük kullanım alışkanlığına sahip olmadıklarını, kendine ait kitaplık oluşturma bilincinde olmadıklarını, kütüphanelerden yeterince yararlanmadıklarını, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu okumaya ilişkin tutum ve okuma alışkanlıklarına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Yılmaz ve Darıcan (2015), ilkökul 4. sınıf öğrencilerine yönelik araştırmalarında öğrencilerin çoğunlukla okuma alışkanlıklarının olumlu olduğunu ve öğrencilerin okul öncesi eğitimi almalarının, bireysel kitaplıklarının varlığının, okul öncesi dönemde anne ve babanın kitap okumasının, ailelerinin okumayı sık sık gerçekleştirme düzeylerinin, farklı kitap, dergi vb. alınmasının, öğretmenlerinin okuma ödevi vermesinin okuma alışkanlığını olumlu anlamda desteklediğini belirlemiştir.

Karahan ve Taşdan (2016), ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının yüksek derecede olduğunu saptamıştır.

Gür-Erdoğan ve Demir (2016), 4. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumuna yönelik araştırmada öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının orta olduğunu saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin evlerinde kitaplık olması ile okumaya ilişkin tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Koçak ve diğerleri (2016), üniversitedeki öğrencilerin kitap okuma tutumlarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutumlarının genel bakımdan olumlu olduğu, okumaya yönelik tutumların sınıf ve gelir düzeyine göre farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir.

Yıldız ve Kaman (2016), okuma tutumunun ilköğretimin ilk yıllarında yüksekten ortaokulun ilk yıllarında azaldığını, eğlence amaçlı okuma ile akademik okuma arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır.

Akbaba (2017), Türkçe öğretmen adayları ile ilgili çalışmasında Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirdiğini ancak pek çoğunun kütüphane kullanma ve okuma alışkanlığını edinememiş olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu çalışmada Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin en fazla romanı okudukları, okumalarına engel olan durumlar arasında ders fazlalığı, teknolojik araç gereçler gibi gerekçeleri belirttikleri görülmüştür.

Baki (2017), okumaya ilişkin tutumları incelediği çalışmasında geleneksel biçimde okuyan öğrencilerin tutumlarının teknolojik biçimde okuyan öğrencilerin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu saptamıştır.

Işık ve Demir (2017), Sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum puanlarının birbirine yakın ve olumlu yönde olduğunu tespit etmiş, cinsiyete göre tutum ortalamalarının birbirine yakın olduğu, öğrencilerin az okuyan-orta düzey okuyucu ve çok okuyan düzeylerinde olduğu, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının düzenli gazete, dergi takip etme alışkanlıklarının olup olmamasına göre farklılaşmadığı sonucu elde etmiştir.

Şahin-Taşkın ve Esen-Aygün (2017), ilkökullü öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesinde öğrencilerin eğlence ve akademik amaçlı okuma ile kendilerini mutlu hissetmedikleri ve okumaktan zevk almadıklarını, genellikle öykü ve roman okuduklarını fakat gazete, dergi okuma alışkanlıklarının zayıf olduğunu, öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunmasına rağmen kütüphaneye gitmeyi tercih etmediklerini, öğrencilerin okuma tutumları ile anne eğitim düzeyleri ve kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı farklılık görülmezken baba eğitim düzeylerinin ve kitap okuma alışkanlıklarının eğlence için okuma tutumlarında anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir.

2. 2. 2. Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Çalışmalar

Roettger ve diğerleri (1979), 3-6. sınıflardaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutumları ilişkisinin pozitif yönde ancak düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

Mustachio (1990), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisi ile okuma tutumu arasında çok düşük ve anlamsız bir ilişki saptanmıştır.

Bray ve Baron (2003), öğrencilerin okuma metinlerine ilişkin okuduğunu anlama testi madde algıları ile okuduğunu anlama becerilerinde gösterdikleri performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 4. sınıftan 8. sınıfa kadar 20.000 öğrenci ile çalışmıştır. Okuduğunu anlama becerilerine dair madde algıları ve okuduğunu anlama testi performansları arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama testi madde algıları ile okuduğunu anlama testi performansları arasındaki ilişkinin kız öğrenciler yönünde anlamlı olduğu ortaya konmuştur.

Ünal (2006), ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve eleştirel okuma becerisi ile okumaya ilişkin tutumları arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Annevirta, Laakkonen, Kinnunen ve Vauras (2007), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin üçüncü sınıfa kadar okuduğunu anlama becerilerini incelemiş ve her sınıf düzeyi için okuduğunu anlama becerisi ile bilişsel farkındalık bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Çiftçi (2007), 5. sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe programındaki sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre okuduğunu anlamayla ilgili hedeflere ulaşma başarılarını ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinde daha başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Karatay (2007), üniversite 4. sınıf öğrencisi Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin bilgilendirici metin türü hariç olmak üzere kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde olduğunu saptamıştır.

Temizkan (2007), ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyini artırma konusunda geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Ateş (2008), ortaokul öğrencileri arasında okuduğunu anlama düzeyleri orta ve yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine olan tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyleri düşük olan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde farklı düzeyde bulunmuştur.

Sallabaş (2008), araştırmasında ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kutlu ve diğerleri (2011), okuduğunu anlama becerisi ve ilişkili olduğu değişkenler ile ilgili araştırmasında okuduğunu anlama becerisi ile okumaya ilişkin tutumun birbirini pozitif ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna varmıştır.

Başaran (2013), ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, koşulları, durumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkilerini incelemiş ve akıcı okuma

ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Arabacı (2017), ğrenme güçlüğü olan ve olmayan ilkokul 4. sınıf ğrencilerinin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. ğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin aynı becerilerde elde ettikleri puanların, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama testinde elde ettikleri puanlara göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu belirlemiştir.

Bayraktar (2017), ortaokul 7. sınıf ğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kız öğrencilere göre daha düşük olduğunu saptamıştır.

Literatür taraması sonuçlarına göre okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve ğretmen görüşlerinin çalışmalara dahil edilmediği görülmektedir. Bu araştırmalarda okumanın cinsiyet boyutuna ağırlık verilmiştir. Bu kapsamda okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenerek ğretmen görüşlerine yer verilmesi ile bu alandaki araştırmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

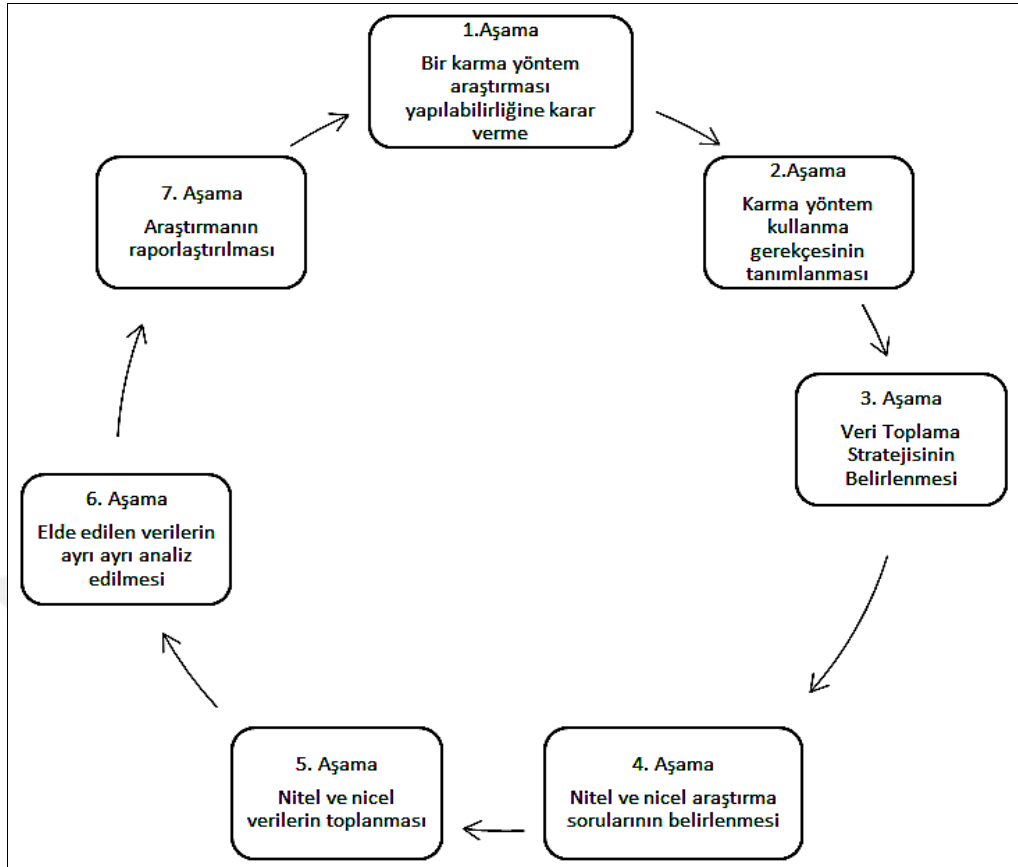
Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, evren ve örneklem, denek-denekler, veri toplama araçları, teknikleri, veri toplama süreci, deneysel işlem, uygulama akışı ve verilerin analizi yer alır.

3. 1. Araştırma Modeli

Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, bir çalışmada nitel ve nicel araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasını olarak tanımlanır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Karma araştırma yönteminin temel ilkesi farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılarak verilerin toplanmasıdır (Johnson ve Turner, 2003). Karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkileri çapraz kontrol etme imkânı sağlar ve değişkenler arasındaki ilişkiler daha açık biçimde ortaya çıkarak derinlemesine açıklamalar yapmaya olanak tanır (Kocaarslan, 2015).

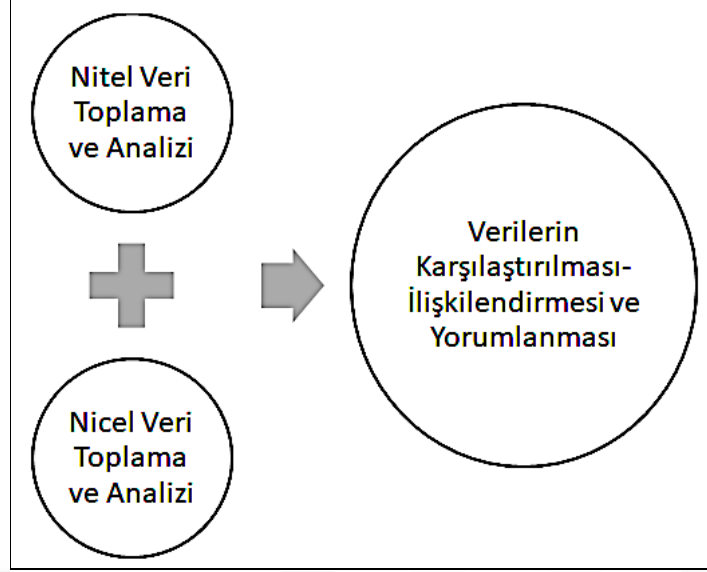
Karma araştırma yönteminde bir arada kullanılan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birbirini desteklemesi sağlanırken araştırma sonucunda yeni araştırma konularının ortaya çıkması mümkün olabilir (Rossman ve Wilson, 1994). Bununla birlikte nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmak maddi olanaklar, zaman ve yöntemin uygulanması esnasında izlenmesi gereken aşamalar açısından zorlayabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Bu araştırmanın nicel boyutunda ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları belirlemek için "Garfield' Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği", okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için ise Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise okumaya yönelik tutuma ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu sayede hem araştırmanın çok yönlülüğü hem de bulguların birbirini desteklemesi sağlanmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada izlenen aşamalar Şekil 7'de ifade edilmiştir.



Şekil 7. Karma Araştırma Yönteminde İzlenecek Aşamalar (Creswell, 2012'den akt., Kocaarslan, 2015, s. 72).

Karma araştırma yöntemi ile ilgili araştırmacılar tarafından birçok desen modeli geliştirilmiştir. Bu desenler isim yönünden farklılaşmakla birlikte öz anlamında benzer ifadeleri ortaya koymaktadır (Kocaarslan, 2015). Karma araştırma yöntemi üç ana desene göre yapılmaktadır. Bu üç temel desen eş zamanlı, açıklayıcı ve keşfedici desendir (Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012'den akt., Kocaarslan, 2015, s. 69; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılan son çalışmalarda altı desenden söz edilir. Bu desenler eş zamanlı paralel, açıklayıcı sıralı, keşfedici, iç içe geçmiş, çok aşamalı ve dönüşümsel desendir (Creswell ve Plano-Clark, 2011'den akt., Creswell, 2012, s. 540). Bu çalışmada eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır. Eş zamanlı paralel desende nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır, ardından bu veriler birleştirilir ve ortaya çıkan sonuçlar kullanılır. Bu çalışmada verilerin analizi, analiz sonuçlarının karşılaştırılması, veri analizlerinin uyumlu ve uyumsuz yönlerinin göz önüne alınıp yorumlanması gerekliliğinden ötürü karma araştırma yöntem desenlerinden biri olan eş zamanlı paralel desen kullanılmıştır.



Şekil 8. Eş Zamanlı Paralel Desen

3. 1. 1. Karma Araştırma Yöntemi

Johnson ve Turner'a (2003) göre karma araştırma yönteminin temel ilkesi araştırmacının farklı yöntem, teknik ve stratejilerle çoklu veriler toplamasıdır. Karma araştırma yöntemini güçlü kılan özellik, nicel ve nitel yöntemlerin sınırlılıklarını dengelemesidir (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Karma yöntemin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Creswell ve Plano-Clark, 2007):

1. Metodoloji olarak karma araştırma, araştırma sürecinde nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır.
2. Yöntem olarak karma araştırma, tek bir araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımını sağlar.
3. Karma araştırmanın temel dayanak noktası, nitel ve nicel verilerin her birinin tek başına sağlayacağından daha fazla çok yönlülük ve dengeleyici özellik getirmesidir.

Karma araştırma yöntemi sağladığı çok yönlülük, verilerin karşılaştırılabilirliği, desteklenebilirliği nedeniyle birçok araştırmada kullanılmaktadır. Kullanım amaçları ve yerleri şu şekilde ifade edilebilir:

Karma araştırma yöntemi;

1. Ölçek, anket ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesinde,
2. Geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarında,
3. Verilerin desteklenmesi ve doğrulamasında
4. Tek yöntemle edinilen bulguların araştırılmasında,

5. Karmaşık olguların keşfedilmesinde,
6. Aynı konuların farklı yönleriyle incelenmesinde kullanılır.

Karma araştırma yönteminin birçok yöntem gibi bazı avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Karma araştırma yönteminin avantajları ve sınırlılıkları Tablo1'deki gibi ifade edilebilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004'ten akt., Vitale, Armenakis ve Feild, 2008, s. 92; Rossman ve Wilson, 1994):

Tablo 1. Karma Yöntemin Avantajları ve Sınırlılıkları

Avantajları	Sınırlılıkları
Üçgenleme yoluyla yöntemlerin birbirini desteklemesi/onaylaması sağlanabilir.	Araştırmanın çok yönlülüğü nedeniyle araştırma takımı gerektirebilir.
Ayrıntılı ve gelişmiş analiz mümkün olabilir.	Yöntem ve yaklaşımları bir arada kullanma becerisi edinmek gerektiği için uzman yardımı gerektirebilir.
Paradokslarla düşünmeyi sağlayarak farklı problem soruları üretme imkanı sağlayabilir.	Zaman daha çok harcanır.
Sayısal değerleri kelimelerle ve açıklamalarla kullanarak veri analizinin anlaşılabilirliği artırılabilir.	Maddi imkanlar daha çok kullanılır.
Yorum ve anlayış çeşitliliği oluşturur.	Yöntem hakkındaki detaylandırma yöntem bilimciler tarafından uğraştırıcı ve karmaşık olarak nitelendirilmektedir.

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma evreninin geniş olması sebebiyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Bolu ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesindeki beş devlet ilkokulunun 16 farklı sınıfında öğrenim gören 403 dördüncü sınıf öğrencisi ve 11 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine oluşturan okulların il merkezinde olması nedeniyle mevcudun fazla olması ve araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için tesadüfi küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Tesadüfi küme örnekleme, her örnekleme birimine eşit seçme ihtimalinin verilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012). Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımları açıklanmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	206	51,1

Tablo 2'nin devamı

Cinsiyet	N	%
Erkek	197	48,9
Toplam	403	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya 206 kız, 197 erkek öğrenci katılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan toplam 403 öğrencinin %51,1'i kız, %48,9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 3'te araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda araştırmaya katılan öğrenci sayıları yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar ve Öğrenci Sayıları

Araştırmanın Yürütüldüğü Okul	Araştırma İstatistiklerine Dahil Edilen Öğrenci Sayısı
Sakarya İlkokulu	109
100. Yıl İlkokulu	100
Gazipaşa İlkokulu	99
Kültür İlkokulu	57
Milli Egemenlik İlkokulu	38

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

3. 3. 1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumunun belirlenebilmesi için Kocaarslan tarafından McKenna ve Kear'dan (1990) uyarlanan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Kocaarslan'a (2015) göre bu tutum ölçeğini diğer tutum ölçekleri arasında en farklı kılan özellik, öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkilerini bir çizgi film karakteri olan "Garfield"ın dört farklı duygu durumunu gösteren resimlere göre ölçmesidir. Bu duygu durumları "çok mutlu", "biraz mutlu", "biraz üzgün" ve "çok üzgün" Garfield resimleri ile ifade edilmiş ve 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 10 maddesinde eğlenme amaçlı okuma, ikinci 10 maddesinde akademik okumaya yönelik puanlar hesaplanmaktadır.

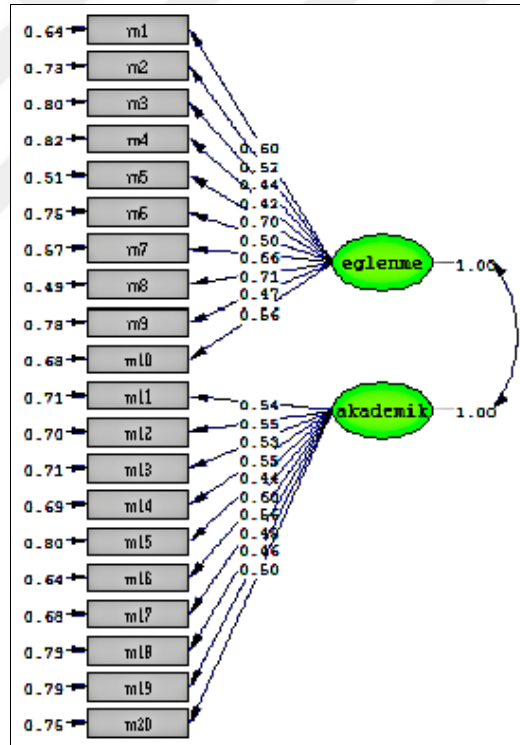
Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka bir özelliikle karıştırmaksızın doğru biçimde ölçme becerisidir (Ercan ve Kan, 2004). Ölçeklerin geçerlik düzeyi, geçerlik

katsayısının hesaplanmasıyla bulunur. Geçerlik katsayısı -1.00 ile +1.00 arasında değer alır ve ilişki katsayısı ne kadar yüksekse ölçek amaca o kadar iyi hizmet eder (Ercan ve Kan, 2004).

Güvenirlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği ne tutarlılıkla ölçtüğünün ve ölçme sonuçlarının hatalardan arındırılmış olma derecesidir (Özkanal ve Arıkan, 2011; Tavşancıl, 2002). Kocaarslan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmış “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları neticesinde geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

3. 3. 1. 1. Yapı Geçerliği

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. DFA'da elde edilen uyum indeksi değerlerine göre modelin uyumlu olduğu belirlenmiştir (Kocaarslan, 2015).



Şekil 9. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği DFA Değerleri (Kocaarslan, 2015).

3. 3. 1. 2. Güvenirlik

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan %27' lik alt-üst grup karşılaştırması sonucunda madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların tamamının anlamlı çıktığı görülmüştür. Bu bulgu da maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli

olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur (Kocaarslan, 2015).

Tablo 4. Madde Analizi Bulguları (Kocaarslan, 2015).

Boyutlar	Ölçek Maddeleri	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27) ²
Eğlenme Amaçlı Okuma	M1	,538	10,386*
	M2	,453	8,857*
	M3	,411	7,384*
	M4	,414	7,108*
	M5	,623	13,363*
	M6	,486	7,049*
	M7	,581	11,225*
	M8	,627	13,939*
	M9	,442	7,623*
	M10	,557	8,745*
Akademik Okuma	M11	,501	9,339*
	M12	,497	9,151*
	M13	,472	9,690*
	M14	,493	10,377*
	M15	,397	6,983*
	M16	,568	9,811*
	M17	,510	7,900*
	M18	,427	6,276*
	M19	,447	6,464*
	M20	,457	7,461*

¹n= 254, ²n1, n2= 77, sd= 154, *p=.000

Tablo 5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları (Kocaarslan, 2015).

OYTÖ	Superman Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alfa
Faktör 1	.88	.88	.88
Faktör 2	.80	.80	.78
Toplam	.83	.83	.88

Tablo 5'te ölçeğın güvenirlik katsayıları verilmiştir (Kocaarslan, 2015). Tablo 5'te ölçeğın bütününe ve alt boyutlarına ilişkin verilen güvenirlik katsayılarına göre bu değerler, ölçeğın iç tutarlılık ve iki yarı test güvenirliği açısından güvenilir ölçümler yapabildiğini ifade etmektedir.

3. 3. 2. Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin belirlenebilmesi için Kocaarslan (2015) tarafından geliştirilen ve açık uçlu soruların yer aldığı Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. “Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir” ve “İyilik” adlı bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin yer aldığı Okuduğunu Anlama Testindeki “Yeni Bir İlaç Nasıl Geliştirilir” metni araştırmaya katılan öğrenciler tarafından gerekli ilgi ile cevaplandırılmamış, ölçeği geliştiren Mustafa Kocaarslan’ın önerisiyle testten çıkarılarak test bir metne indirgenmiştir.

Tablo 6. Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinle İlgili Bilgiler

Metnin Adı	Metin Türü	Metnin Yazarı	Metnin Bulunduğu Kaynak Kitap	Kullanım Amacı
İyilik	Öyküleyici Metin	Karasu, Girgin ve Uzuner (2013)	Formel Olmayan Okuma Envanteri	Okuduğunu Anlama Testi

3. 3. 2. 1. Kapsam Geçerliği

Testteki her bir madde için Lawshe Tekniği ile kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşur (Yurdugül, 2005):

1. Alan uzmanlarının oluşturulması,
2. Aday ölçme aracı formunun hazırlanması,
3. Uzman görüşlerinin alınması,
4. Maddeler ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi,
5. Ölçme aracına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi,
6. Kapsam geçerlik oranları ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması.

Tablo 7. İyilik Metnine Yönelik Hazırlanan Maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı Değerleri (Kocaarslan, 2015).

No	Uzman Görüşleri			KGO
	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	
1	8	0	0	1.00
2	7	1	0	0.75
3	8	0	0	1.00
4	8	0	0	1.00
5	7	1	0	0.75
6	8	0	0	1.00
7	8	0	0	1.00
No	Uygun	Gözden Geçir	Uygun Değil	KGO
8	8	0	0	1.00
9	8	0	0	1.00
10	8	0	0	1.00
KGİ				0.95

Tablo 7’de ifade edildiği gibi “İyilik” metnine yönelik oluşturulan maddelerin KGO değeri 0.75 ile 1.00 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi’nin (KGİ) 0.95 olduğu saptanmıştır. Bu değer Okuduğunu Anlama Testindeki soru maddelerinin kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir (Kocaarslan, 2015).

Kocaarslan (2015) tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testinin yanıt anahtarı bir Sınıf ve bir Türkçe öğretmeninin katılımıyla hazırlanmıştır. Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde Akyol (2011) tarafından geliştirilen Tablo 8’deki puanlama anahtarı kullanılmıştır.

Tablo 8. Okuduğunu Anlama Testi Değerlendirme Rubriği

Okuduğunu Anlama Testi Puanlama Sistemi
0- Hiç Yanıtlanmayan Sorular
1- Yarı Yanıtlanan Sorular
2-Tam Yanıtlanan Sorular

3. 3. 3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Bir araştırma tekniği olan görüşme, araştırmacının araştırma konusu hakkında hedef kişilere yönelttiği amaçlı sorulardan oluşan sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994). Görüşmenin amacı, araştırma ile ilgili katılımcıların öznel düşünce ve duygularını anlamak ve tanımlamaktır (Türnüklü, 2000). Böylece farklı araştırma yöntemlerinin yansıtmakta zorlandığı bireysel bilgi, deneyim ve hisleri derinlemesine edinme olanağı elde edilir. Görüşme tekniğinin üç türünden bahsetmek mümkündür (Türnüklü, 2000):

1. Yapılandırılmış Görüşme
2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme
3. Yapılandırılmamış Görüşme

Yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının araştırmaya katılan katılımcılara aynı soruları, aynı biçimde, aynı ifadelerle sorması şeklinde tanımlanabilir. Bu görüşme tekniğinde soru kalıplarının dışına çıkılmaz. Yapılandırılmamış görüşme tekniği, spontane gelişen, katılımcıların yanıtlarına göre duruma uygun yeni soruların sorulduğu bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğine göre esnek olmakla birlikte araştırmacı araştırmaya katılan katılımcıların yanıtlarına göre yan sorular üretebilir.

Bu çalışmada araştırmacıya sağladığı sistematik, karşılaştırılabilirlik, esneklik nedeniyle nitel araştırma verilerinin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu şunları içerebilir (Cohen vd., 2000; Şencan, 2005).

1. Ele alınacak konu,
2. Her bir konu için sorulacak olası belirli sorular,
3. Her bir konu içinde ele alınacak durumlar ve her bir durum için sorulabilecek olası sorular,
4. Her bir konu, durum ve soru için yönlendirici ifadeler

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, literatür incelemesi yapıldıktan sonra araştırmancının amacına uygun görüşme soruları hazırlanarak oluşturulmuştur. Görüşme sorularının anlaşılabilirlik, katılımcılara uygunluk açısından uygun olup olmadığının belirlenmesi için Eğitim Fakültesinde görevli altı uzmanın (2 doçent, 4 yardımcı doçent) ve iki sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak 13 sorudan oluşan taslak form 5 öğrenciye uygulanmış ve eksik bölümlerin ortaya çıkması ve tamamlanması sağlanmıştır.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmancının veri toplama süreci, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Mart, Nisan, Mayıs olmak üzere üç ayda tamamlanmıştır. Araştırmancının nicel boyutunda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi”; araştırmancının nitel boyutunda ilkökul dördüncü sınıf öğretmenlerine “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” uygulanmıştır. Ölçme araçlarının uygulama sürecinde araştırmacı uygulama öncesinde ve uygulama esnasında her sınıfa gerekli görülen açıklamayı yapmıştır. Yapılan açıklamanın ardından öğrenciler farklı günlerde olmak üzere Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testini cevaplamıştır. Araştırmada yer alan nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulanma takvimi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Veri Toplama Süreci Takvimi

2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi					
Başlıca İşlemler	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz
Araç Gereç Temini ve Destek	X				
Uygulama Çalışmaları ve Veri Toplama	X	X	X		
Sonuçların Değerlendirilmesi				X	X

3. 4. 1. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Bu araştırma şu sırayla gerçekleştirilmiştir:

1. Literatür taraması ile bilimsel dokümanların toplanması,
2. Araştırma konusunun saptanması,
3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi izinlerinin alınması,
4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağının oluşturulması,
5. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uzman görüşüne sunulması,
6. Eğitim Fakültesinde görevli altı uzmanın (2 doçent, 4 yardımcı doçent) ve iki sınıf öğretmenin soruları incelemesi,
7. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şeklinin verilmesi,
8. Araştırmanın yapılacağı katılımcı, öğretmen ve okulun saptanması
9. Uygulama izninin Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınması
10. Okul müdürleri ve 4. sınıf öğretmenleri ile uygulama izni çıkan araştırma hakkında görüşülmesi
11. Uygulama tarih ve saatlerinin belirlenmesi
12. Öğrencilere uygulamaların yapılması
13. Öğretmenlerle görüşmelerin yapılması
14. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Testi ve yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analiz edilmesi
15. Bilgilerin raporlaştırılması

3. 4. 1. 1. Verilerin Analizi

Bu bölüm, araştırmada karma araştırma yöntemi kullanıldığı için nicel ve nitel veri analizi olmak üzere iki başlıkta açıklanacaktır.

3. 4. 1. 1. 1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler SPSS programından yararlanarak çözümlenmiştir. Okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile test edilmiştir. Puan dağılımı normallik göstermediği için nonparametrik (parametrik olmayan) testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Bu anlamda Spearman sıra farkları (Spearman rank correlation) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeninin kategorilerine göre

normalliği Kolmogorov-Simirnov normallik testi ile test edilmiştir. Okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumları cinsiyete göre analiz edildiğinde bağımsız örneklem için t testinin nonparametrik olanı Mann-Whitney U testi cinsiyete göre puan dağılımlarının farklılığının manidarlığının belirlenmesinde kullanılmıştır.

3. 4. 1. 1. 2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında temel amaç elde edilmiş bulguların okura özetlenmiş ve yorumlanmış biçimde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir (Özdemir, 2010):

1. Görüşmelerden hareketle veri analizi için bir sınır oluşturulması,
2. Oluşturulan çerçeveye dayanarak verilerin okunması ve düzenlenmesi,
3. Düzenlenen verilerin tanımlanması,
4. Bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerden alınan yanıtlara göre belirli temalara ayrılmıştır. Veriler öğretmenlerden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Betimsel analiz aşamalarına uygun biçimde analiz edilen yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlerin verdiği yanıtlar öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak düz metin haline getirilmiştir.

4. BULGULAR

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada üç ayrı veri toplama aracı ile elde edilen nitel ve nicel verilerin analizi ve bulguları tablolar halinde bu bölümde sunulmaktadır. Bu bölümler sırasıyla;

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular,
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular,
3. İlkokul dördüncü sınıf öğretmenlerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarından elde edilen veriler, kategorileştirilerek uygun bölümlere tablolar halinde eklenmiştir. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki konuşma alıntılarına yer verilerek okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama bulguları ile yarı yapılandırılmış görüşme bulguları arasında ilişki kurulmuştur.

4. 1. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için bir okuma metninden oluşan Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Araştırmanın uygulamaları 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem Mart, Nisan, Mayıs ayları olmak üzere üç ayda tamamlanmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden ve okumaya yönelik tutum testinden aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan puanlar ile öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri belirlenmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (OYT) ile okuduğunu anlama becerileri (OAB) arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespitinde izlenecek yol, öncelikle parametrik testlerin varsayımlarının (normal dağılım, varyansların homojenliği, uç değerler vb.) karşılanıp karşılanmadığına bakılmasıdır. Bu varsayımların karşılanmaması durumunda ilişkinin belirlenmesi için uygun parametrik olmayan testler kullanılmalıdır. Bunun için yapılması gereken ilk olarak puanların dağılımı belirlenmelidir. Bu amaçla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya

yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Metin türü	N	\bar{X}	S	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Becerisi	403	13.830	3.095	14	14	-0.802	1.415
Okumaya Yönelik Tutum	403	69.180	7.730	70	72	-0.758	0.123

Tablo 10 incelendiğinde; okuduğunu anlama becerisi (OAB) puanlarının ortalama ($\bar{X}=13.830$), medyan (14), ve mod (14) değerlerinin nerdeyse aynı olduğu görülmüştür. Normal dağılan bir veri setinde ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine eşit ya da çok yakın olmalıdır. Ayrıca normal dağılan veri setlerinde basıklık ve çarpıklık katsayıları 1 aralığında olmalıdır. OAB puanlarının çarpıklık katsayısı incelendiğinde bu değer 1'den küçük ve negatif olduğu görülmüştür. Yani dağılım sola kayışlıdır. Basıklık katsayısı incelendiğinde ise bu değer 1'den büyük olduğu görülmüştür. Yani dağılım sivri, veriler homojendir.

Aynı şekilde okumaya yönelik tutum (OYT) puanları incelendiğinde ortalama ($\bar{X}=69.180$), medyan (70), ve mod (72) değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Normal dağılan bir veri setinde ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine eşit ya da çok yakın olmalıdır. Ayrıca normal dağılan veri setlerinde basıklık ve çarpıklık katsayıları 1 aralığında olmalıdır. OYT puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde bu değerlerin 1 aralığında olduğu saptanmıştır.

Okuduğunu anlama becerisi (OAB) ve okumaya yönelik tutum puanlarının (OYT) normalliği istatistiksel olarak da test edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okuduğunu Anlama Becerisi ve Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Puan	D	Sd	Sig.
OAB	0.118	403	0.000
OYT	0.091	403	0.000

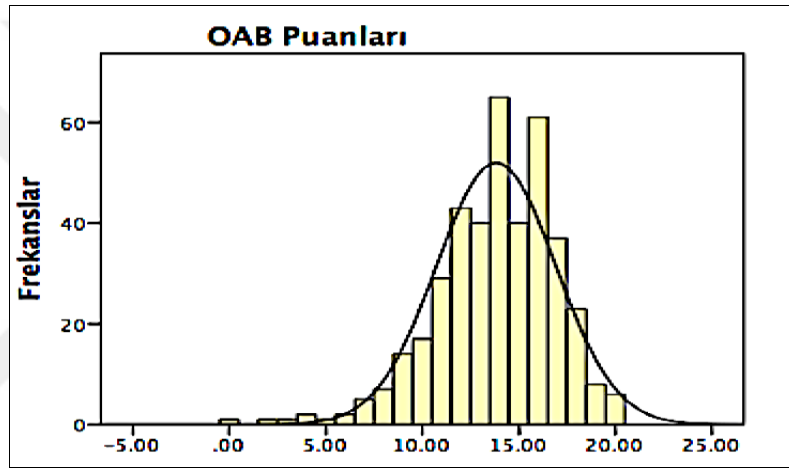
* $p < 0.050$

Hem okuduğunu anlama becerisi hem de okumaya yönelik tutum puanlarının normallik testi sonuçlarına bakıldığında manidarlık düzeyinin 0.050'den küçük olduğu

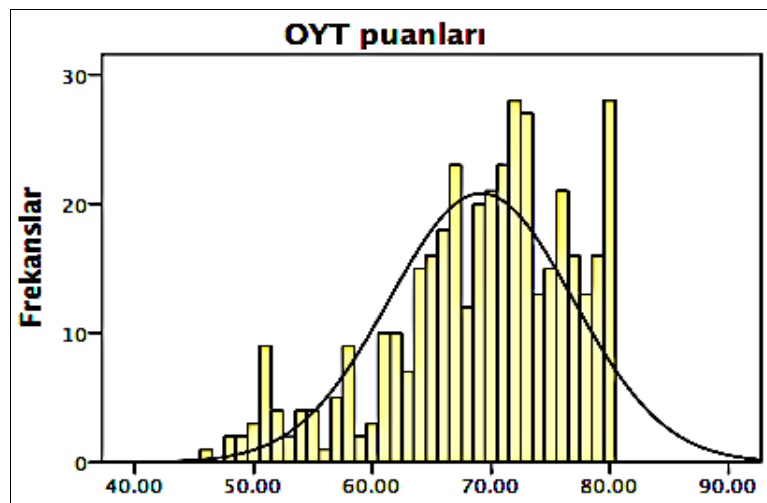
görülmüştür. Bu durumda normal dağılım hipotezi (H_0 = Puanların dağılımı normal dağılımdan farklılık göstermemektedir) reddedilmiştir. Yani hem okuduğunu anlama beceri puan dağılımı hem de okumaya yönelik tutum puan dağılımı normallik göstermemektedir. Fakat Kolmogorov-Smirnov testi büyük örneklerde manidar olma eğilimindedir (Field, 2009). Bu yüzden normallik varsayımı grafikler ile de incelenerek karar verilmelidir.

Normal dağılıma karar verilebilmesi için puanların betimsel istatistikleri, manidarlık testleri ve dağılımın grafiksel olarak incelenip sentezlenmesi gerekmektedir.

Son olarak dağılımlara ilişkin Grafik 2 ve Grafik 3'te verilen grafikler incelendiğinde okuduğunu anlama becerisi puanlarının normal dağılıma yakın olduğu görülürken, okumaya yönelik tutum puanlarının normalden sapmalarının fazla olduğu görülmüştür.



Grafik 2. Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Puanların Dağılımı



Grafik 3. Okumaya Yönelik Tutuma İlişkin Puanların Dağılımı

Normal dağılmayan veri setlerinde parametrik olmayan (nonparametrik) istatistiklerin kullanılması uygundur. Bundan dolayı okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum puanları arasındaki ilişkinin düzeyine ve manidarlığına Spearman sıra farkları (Spearman rank correlation) korelasyon katsayısı hesaplanarak karar verilmelidir.

Tablo 12. Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

Puanlar	1.	2.
1.OAB	0.195*	
2.OYT		0.195*

*p<0.05

Tablo 12’de verilen korelasyon değerleri incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisi puanları ile okumaya yönelik tutum puanları arasında manidar bir ilişki olduğu görülmüştür. İlişkinin düzeyi incelendiğinde, ilişkinin zayıf düzeyde olduğu görülmüştür (Field, 2009).

4. 2. İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya Yönelik Tutumlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin okuma becerisi puanları ile okumaya yönelik tutum puanlarını arası farklılığın hangi istatistiksel testle belirleneceğine karar verilmesi için öncelikle puanların dağılımına karar verilmelidir. Bu amaçla okuduğunu anlama beceri puanları ile tutum puanlarının gruplayıcı değişkenin (cinsiyet) her kategorisine (kız ve erkek) göre normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Buna göre öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Puanlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Okuduğunu Anlama Becerisi	Kız	206	14.305	3.000	14	14	-0.931	2.175
	Erkek	197	13.330	3.131	14	14	-0.706	1.005
Okumaya Yönelik Tutum	Kız	206	71.080	7.000	72	80	-0.968	1.153
	Erkek	197	67.180	7.700	68	67	-0.565	-0.448

Tablo 13 incelendiğinde; kız öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerisi puanları hem de okumaya yönelik tutum puanları göreceli olarak erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama beceri puanlarının ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülürken, okumaya yönelik tutum puanlarının mod değeri (80) medyan (72) ve ortalamadan (71.08) oldukça yüksektir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde ise, çarpıklık katsayılarının -1'e çok yakın olduğu yani her iki dağılımın da sola kayışlı, basıklık katsayılarının 1'den büyük olmasından dolayı da sivri olduğu söylenebilir. Yani dağılım normalden uzaklaşmıştır.

Aynı şekilde erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi puanları incelenecek olursa, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik puanlarının ortalama, mod ve medyan değerlerinin nerdeyse aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca çarpıklık katsayısının normal aralıklarda olduğu fakat basıklık katsayısının 1'den büyük olmasından dolayı sivri dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Okumaya yönelik tutum puanlarının ortalama, mod ve medyan değerlerinin nerdeyse aynı değerlere sahip olduğu, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde de bu değerlerin normal dağılım aralığında olduğu görülmüştür.

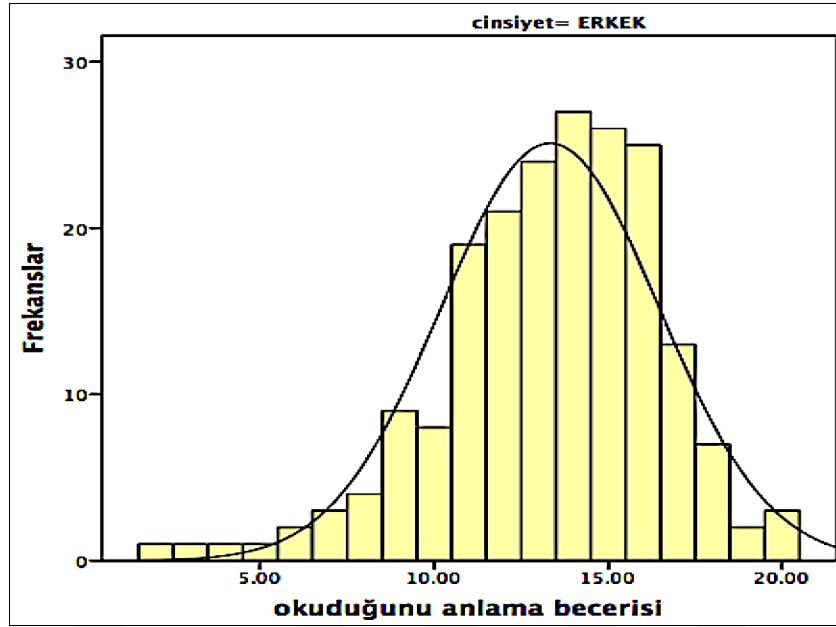
Okuduğunu anlama becerisi ve okumaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeninin kategorilerine göre normalliği istatistiksel test ile de kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Her İki Metinden Alınan Puanların Cinsiyete Göre Normallik Testi

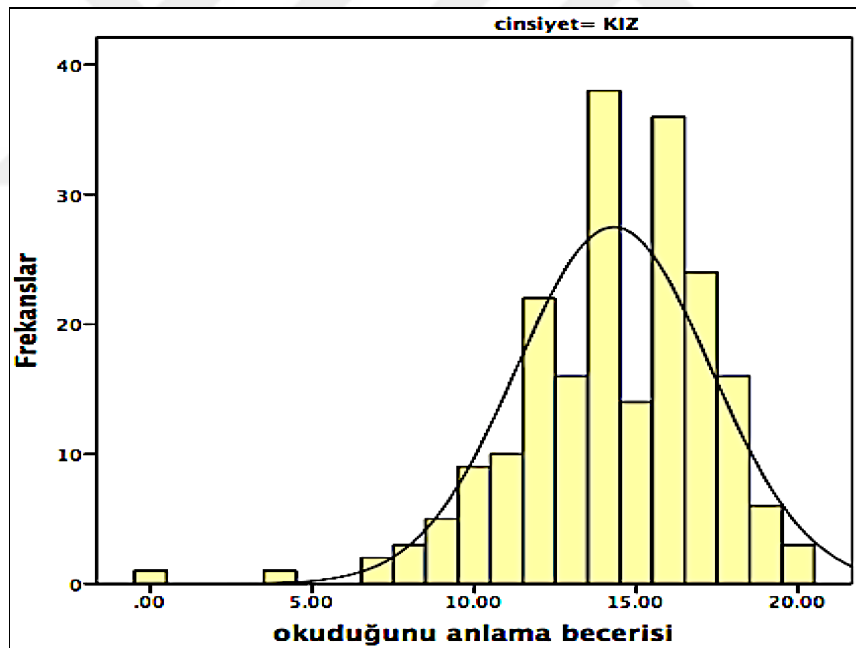
Puanlar	Cinsiyet	D	Sd	Sig.
Okuduğunu Anlama Becerisi	Kız	0.127	206	0.000*
	Erkek	0.108	197	0.000*
Okumaya Yönelik Tutum	Kız	0.101	206	0.000*
	Erkek	0.095	197	0.000*

*p<0.050

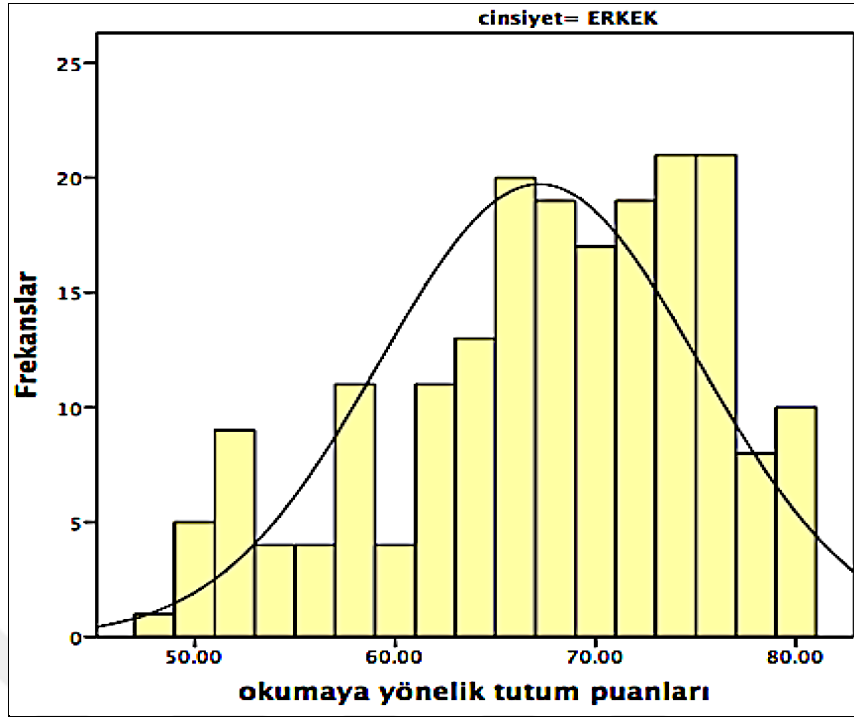
Tablo 14'te verilen normallik testi sonuçlarına bakıldığında hem okuduğunu anlama becerisi hem de okumaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkeninin kategorilerinde manidarlık düzeylerinin 0.050'den küçük olduğu görülmüştür. Bu durumda normal dağılım hipotezi (H_0 = Puanların dağılımı normal dağılımdan farklılık göstermemektedir) reddedilmiştir. Yani hem okuduğunu anlama becerisi puanları hem de okumaya yönelik tutum puanları cinsiyet değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Mevcut verinin betimsel istatistikleri ile varılan sonuç, normallik testi ile desteklenmiştir. Son olarak normallik grafikleri incelenmiştir.



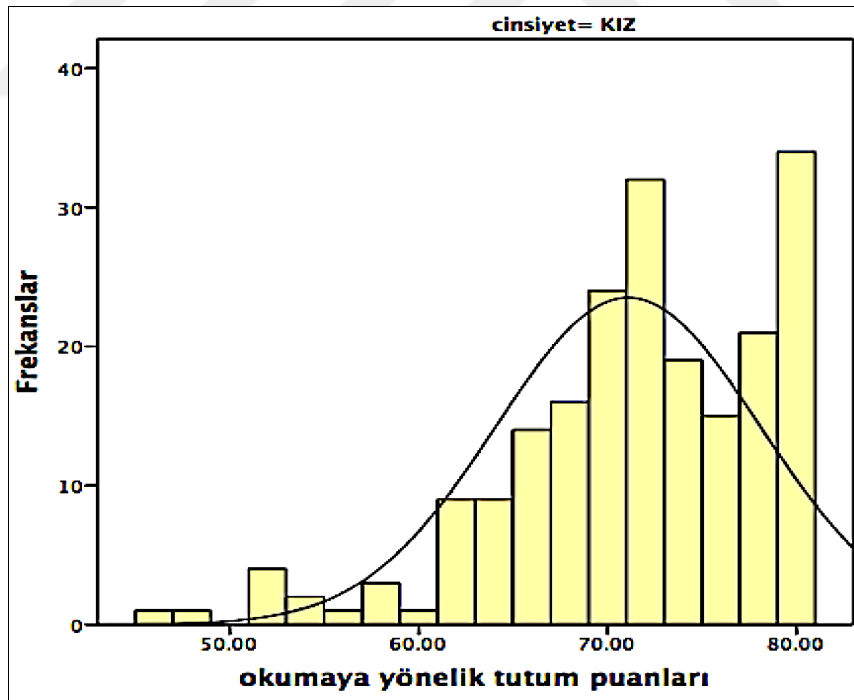
Grafik 4. Erkek Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Dağılımı



Grafik 5. Kız Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Puanlarının Dağılımı



Grafik 6. Erkek Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı



Grafik 7. Kız Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Puanlarının Dağılımı

Grafik 4, 5, 6 ve 7'de verilen grafikler incelendiğinde özellikle okumaya yönelik tutum puanlarında normalden ayrılmaların olduğu gözlemlenmiştir. Bundan dolayı bağımsız örneklem için t testinin nonparametrik olanı Mann-Whitney U testi cinsiyete göre puan

dağılımlarının farklılığının manidarlığının belirlenmesinde kullanılmıştır. Mann-Whitney U testinin sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Okumaya Yönelik Tutum Puanları ve Okuduğunu Anlama Becerisi Puanları İçin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puanlar	Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	U
Okuduğunu anlama becerisi puanları	Kız	206	220.66	16446.50*
	Erkek	197	182.48	
Okumaya yönelik tutum puanları	Kız	206	230.33	14454.50*
	Erkek	197	172.37	

*p<0.05

Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, hem okuduğunu anlama becerisi puanları hem de okumaya yönelik tutum puanları arasında manidar bir farklılık gözlenmiştir. Bu manidar farklılık kızların lehinedir. Yani kız öğrencilerin hem okuduğunu anlama beceri puanları hem de okumaya yönelik tutum puanları erkek öğrencilerinkinden yüksektir.

4. 3. İlkokul 4. Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerilerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğretmenleri ile öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerilerine ilişkin görüşlerini almak üzere yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 şeklinde kodlanmıştır.

Elde edilen bulgular; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okumaya yönelik tutuma etki eden etmenler, okumaya yönelik tutumu geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalar, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemleri, öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede yeterlik düzeyi, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalar, okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemleri, öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisi geliştirmede yeterlik düzeyi, okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin sebepleri olmak üzere 10 başlık altında incelenmiştir.

4. 3. 1. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri Tablo 16'da ifade edilmiştir:

Tablo 16. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Çok olumlu						X					
Olumlu				X							
Olumsuz	X	X	X		X		X	X		X	X
Çok olumsuz									X		

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin Ö5 ve Ö6 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerim ne yazık ki ailelerinden gelen alışkanlıklarla okula başlıyor. Ailelerde okuma alışkanlığı olmadığı için öğrenciler de okumaya ilgi duymuyor. Biz okuma yazmaya başlarken aslında yenik başlıyoruz, bu durumu tersine çevirmeye çalışıyoruz. Öğrenciler kolay olanı seçiyor. Televizyon da yok artık, tablet ve telefon ile büyüyor çocuklar. Dolayısıyla okumaya yönelik tutumları olumsuz. Okumanın amacına hakim değiller, neden okumaları gerektiğini bilmiyorlar.” (Ö5)

“Öğrencilere imkan sunulduğunda okumayı seviyorlar aslında. Yeter ki zorlayarak değil olumlu davranışını pekiştirerek yaklaşalım. Okumaya yönelik tutuma çevre etki etse de bence iç motivasyonu sağlayan çocukların tutumları oldukça yüksek.” (Ö6)

4. 3. 2. Öğretmenlerin Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

“Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumlarına etki eden etmenler neler olabilir?” sorusuna öğretmenlerin çoğunun aile, teknolojik araçlar, ders yoğunluğu yanıtlarını verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etki eden etmenlere ilişkin görüşleri Tablo 17'de gösterilmiştir:

Tablo 17. Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Tutuma Etki Eden Etmenlere İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Aile	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Teknolojik araçlar	X		X	X	X	X	X	X		X	X
Arkadaş çevresi		X	X			X				X	
Kitap eksikliği								X			X
Oyun alanları				X					X		
İlgi eksikliği		X			X		X	X			X
Ders yoğunluğu	X	X		X		X	X	X		X	X

Tablo 17'ye göre okumaya yönelik tutuma etki eden etmenlere ilişkin öğretmenlerin tamamı aile, çoğunluğu teknolojik araçlar, ders yoğunluğu ve kitap eksikliği ve 2 öğretmen oyun alanları yanıtlarını vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrencilerin aileleri kitap okumuyor, evinde kitabı olmayan aileler var. Çocuklar bebeklikten itibaren tablet ve telefonla zaman geçiriyor. Bu konuda bilinçli aile çok çok az. Genellikle aileler sınav odaklı düşündükleri için küçük yaştan itibaren testlere yönelik hazırlıyor öğrencileri. Öğretmenlerden beklenti de bu yönde maalesef.” (Ö1)

“Aileler okuyorsa çocukları da okuyor. Aslında okumayı sevdirmede bize destek de oluyorlar fakat kendileri iyi örnek olmakta zorlanıyor. Aileler kitap okuyarak değil telefonla zaman geçirerek çocuklarına örnek oluyor. Çocuklar da buna yöneliyor. Arkadaş çevresi de etken tabii ki. Arkadaşları ile bu konuda okuma yarışı yapan öğrencilerim de var ancak az sayıda.” (Ö6)

“Her şey ailede başlıyor. Arkadaş edinmeye başlayınca öğrenci de arkadaşlarından etkileniyor, arkadaşı da ondan. Okulda durum böyle, herkes ortaokula, liseye hazırlığa önem vermek zorunda kalıyor, öğrenci nasıl ilgi duysun? Ancak bir yandan da ders yoğunluğu öğrencinin okumaya ilgi duymasını engelliyor. Fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik gibi dersler de olunca öğrencilerin okumaya pek fırsatı olmuyor.” (Ö7)

“Aslında her şey etkiler. Bazı öğrencilerin aileleri kitap alacak imkana sahip değil ama kütüphaneden de yararlanmıyor o öğrenciler. Okumanın bilincinde değiller, önemini bilmiyorlar. Tablet gerçeği var bir de. Bence en

önemli faktör bu. Bunun yanı sıra oyun alanları farklılaştı, bu nedenle okuma geri plana itildi.” (Ö11)

4. 3. 3. Okumaya Yönelik Tutumu Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okumaya yönelik tutumu geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalara ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18. Okumaya Yönelik Tutumu Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Kitap listesi oluşturma	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Kitap değiş tokuşu		X	X	X	X		X			X	
Metni canlandırma							X				X
Sınıf kütüphanesi oluşturma	X		X	X	X					X	X
Ödüllendirme	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Okuma saati				X				X	X		X
Ailelerle işbirliği	X	X	X	X	X		X		X	X	X

Tablo 18’e göre öğretmenlerin okumaya yönelik tutumu geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kitap listesi oluşturma, ödüllendirme, ailelerle işbirliği, sınıf kütüphanesi oluşturma, kitap değiş tokuşu uygulamalarına yer verirken okuma saati, metni canlandırma gibi uygulamalara daha az öğretmenin yer verdiği görülmüştür.

Bu konuya ilişkin Ö3, Ö7 ve Ö9 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Kitap listesi oluşturunca. Tüm aileler o kitapları ediniyor ve böylece tüm öğrenciler belli başlı kitapları okuyor. Listedeki kitapları en hızlı bitiren öğrenciye ödül veriyorum. İlgilerine göre sınıf kütüphanesindeki kitapları da okuyorlar, o kitapları alanların da listesini tutuyorum. Sınıf kütüphanesinden en çok yararlanan öğrenci için de ödüllendirme yapıyorum.” (Ö3)

“...Sınıfta okuduğumuz metinleri canlandırmalarını sağlıyorum. Bu şekilde metni daha iyi benimsiyorlar, metni anlamaya çalışıyorlar. Klasik okumada genellikle sıkılıyorlar. Canlandırma yapmak için hepsi okuma isteği

duyuyor. Öğrencilerin ilgilerine göre kitapları belirliyorum ve bu listeyi velilerin edinmesini sağlıyorum. Her veli 1-2 kitap alıyor ve kitaplar sınıf içinde değış tokuş oluyor.” (Ö7)

“Okuma saatimiz var. Her gün ilk ders saatimizde tüm çocuklar ilgi duydukları kitapları okuyorlar. Bu okuma saatleri sonunda dönem sonu en çok kitap okuyan öğrenciyi ödüllendiriyorum. Ailelerin de bu okuma saatlerimize katılmalarını sağlıyorum.”(Ö9)

4. 3. 4. Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemlerine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 19’da gösterilmiştir:

Tablo 19. Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
İsteksizlik		X		X			X		X	X	X
Aile işbirliği eksikliği	X				X	X		X	X		
Teknolojik araçlara yönelim	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Takip eksikliği		X				X			X		
Örnek model bulunmaması								X			X
Okumayı cezalandırma olarak kullanma			X								
Okuma alanlarının eksik olması										X	

Tablo 19’a göre okumaya yönelik olumlu tutum geliştirirken yaşanan sorunlar hakkında öğretmenlerin tamamının teknolojik araçlara yönelim yanıtı verdikleri görülmüştür. Bu soruya öğretmenlerin çoğu isteksizlik, aile işbirliği eksikliği yanıtı verirken, takip eksikliği, örnek model bulunmaması, okumayı cezalandırma olarak kullanma ve okuma alanlarının eksik olması yanıtlarını daha az vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö2, Ö8 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Öğrencilerde isteksizlik gözlemliyorum. Zaman ayırıp okumak zor geliyor. İstemeyince de pek bir şey yapamıyorum. Daha çok tablette oynadığı oyunlardan bahsediyorlar, okudukları kitaplardaki karakterlerden değil. Tabii ki bu durumda ailenin okumanın önemini kavramadığından ve biz öğretmenlerin müfredat yoğunluğundan öğrencilerin okudukları kitapları yeterince takip etmememiz gibi sebepler akla geliyor.” (Ö2)

“Öğrenciler ne yazık ki öğretmenlerinin ve annesinin, babasının kitap okuduğunu görmüyor. Herkes telefonuyla meşgul. Elinde kitapla gezen yok. Öğrencilerin etrafında olumlu örnek yok. Şöyle bir durum var. Herkes çocuğunun okumasını istiyor ama kimse bir şey yapmıyor. Oturup çocuğuyla kitap okuyan yok örneğin. Herkes öğretmenden bir şey bekliyor. Biz ancak yönlendirebiliyoruz ama okuma işi bir bütün. Yalnızca okulda yapılanlar yeterli olmuyor. Ailelerin en baştan bilinçli olmaları gerekiyor. Şu atasözü bence her şeyi anlatıyor: Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.” (Ö8)

“...Okulumuzdaki kütüphane işlevsel değil, sınıfımızda çok iyi bir kütüphanemiz var ancak öğrenciler farklılıkları seviyor. Bana göre her yerde okuma yerleri olmalı. Öğrenci canı sıkılınca ilk el atacağı şey kitaplar olmalı. Öğrenci kitap görmedikçe kitaba karşı isteksizleşiyor, uğraşmak istemiyor, özetini okuyor. Evde zaten en bilinçli denen aile bile, ki ben kendim bile aslında yorgunluktan, yoğunluktan öyle pek kitap okuyamıyorum, ancak tatilde fırsat bulabiliyorum.” (Ö10)

“Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Aileleri bilinçlendirme	X		X		X	X			X		X
Kütüphane üyesi yapma	X			X		X				X	
Bireysel takip etme		X		X		X			X	X	
Okuma ödevleri verme					X			X	X		
Ödüllendirme		X		X			X		X	X	X

Tablo 20'nin devamı

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma	X				X		X	X		X	X
Örnek olma								X			X
Okuma alanlarını çoğaltma										X	

Tablo 20'ye göre okumaya yönelik olumlu tutum geliştirirken yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında öğretmenlerin çoğu aileleri bilinçlendirme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, ödüllendirme gibi yöntemleri kullanırken bireysel takip etme, kütüphane üyesi yapma, okuma ödevleri verme, örnek olma ve okuma alanlarını çoğaltma uygulamalarına daha az yer vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö4 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciler ödül almayı seviyorlar. İlk aşamada ödüllendirme yaparak özenmelerini sağlıyorum. Ödül almak için okuyor en başta. Ama sonra ödül aldıkça okumayı sevdiğini fark ediyor. Tabii ki okunan kitapların herhangi bir kitap olmaması gerekiyor. Yani öğrencinin yaşına uygun, ilgisine hitap eden kitaplar olmalı. Aile takip ediyor, ben takip ediyorum. Verimli olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

“...Bana göre en önemlisi herkesin okuma zevki farklıdır. Bazı öğrenciler hikaye severken bazıları şiirden hoşlanır, bazıları romanlardan. Önemli olan bireysel farklılıkları belirlemek. Herkes aynı kitabı okumak zorunda değil. Kendi hızıyla, kendi ilgisiyle okuyorsa ödüllendiriyorum. Ödüllendirmeyi maddi olarak değil, örneğin 5 kez ödül almaya hak kazandı, yani 5 yıldızı var, o 5 yıldızla okumayı çok istediği bir kitabı alıp hediye ediyorum. Bizim sınıfımızda okul kütüphanesinden kitap okumak zorunlu, hatta okudukları kitapları arkadaşlarına anlatmalarını sağlıyorum ki başka öğrenciler de ilgi duysun. Aileler kesinlikle okumalı, ki ben ailelere yönelik kitap tavsiyeleri de yapıyorum, okudukça farklı öneriler isteyenler oluyor.” (Ö10)

4. 3. 5. Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmede Yeterlik Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede yeterlik düzeyine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 21'deki gibidir:

Tablo 21. Öğretmenlerin Okumaya Yönelik Olumlu Tutum Geliştirmede Yeterlik Düzeyi

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yeterliyim.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 21'e göre öğretmenlerin tümü okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede kendini yeterli görmektedir.

Bu konuya ilişkin Ö2 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Tüm imkanları kullanarak okumayı sevdirmeye çalışıyorum. Dolayısıyla kendimi bu konuda donanımlı ve yeterli görüyorum.” (Ö2)

4. 3. 6. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 22'de gösterilmiştir:

Tablo 22. Öğretmenlerin Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yüksek düzey							X				
Orta düzey	X	X	X	X	X	X		X	X		X
Düşük düzey										X	

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin çoğu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini “orta” olarak nitelendirirken 1 öğretmen “düşük”, 1 öğretmen “yüksek” düzey olarak ifade etmiştir.

Bu konuya ilişkin Ö3, Ö7 ve Ö10 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Ne çok yüksek ne de çok düşük, orta düzeydeler. Bazıları beni şaşırtırken bazıları hiçbir çaba göstermiyor, o nedenle ortalama bir düzeyleri var.” (Ö3)

“Öğrencilerim yaptığımız çalışmalar sayesinde okuma esnasında odaklandıkları ve sözcük dağarcıkları yeterli olduğu için okuduklarını yüksek düzeyde anlayabiliyor.” (Ö7)

“Okumayı sevmedikleri için okuduklarına yoğunlaşamıyorlar. Yani ifade edilmek istenen kelimeleri kaçırıyorlar. Düşük olarak söyleyebilirim.” (Ö10)

4. 3. 7. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalara İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalara ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 23'te gösterilmiştir:

Tablo 23. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıfta Yapılan Uygulamalar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Metin ile ilgili sorular sormak	X		X	X			X	X	X	X	
Silgi kullanmayı engellemek		X			X	X			X	X	
Okuma amacını belirlemek				X	X						
Metni grup çalışmasıyla incelemek			X	X			X	X			
Metinleri farklı şekillerde yeniden ifade etmek (şiiir, canlandırma, resim vb.)	X	X		X			X				X
Metni kendi cümleleriyle yeniden yazmak	X	X	X	X	X				X	X	
Sık sık sözlük kullanmak				X		X		X	X		X
Metni arkadaşlarına anlatmak			X					X		X	
Metin türlerini çeşitlendirmek		X		X	X	X		X		X	

Tablo 23'e göre okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik sınıfta yapılan uygulamalara ilişkin öğretmenlerin çoğu metin ile ilgili soru sormak, metni kendi cümleleriyle yeniden yazmak, metin türlerini çeşitlendirmek yanıtlarını verirken, silgi kullanmayı engellemek, metinleri farklı şekillerde yeniden ifade etmek (şiiir, canlandırma, resim vb.), sık sık sözlük kullanmak, metni grup çalışmasıyla incelemek, metni arkadaşlarına anlatmak ve okuma amacını belirlemeye daha az öğretmen tarafından yer vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö4 ve Ö8 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“...Öğrencilerime bir gün öncesinde bir metin veriyorum. Metni iyice okuyup anlamaları için zaman tanıyorum. Daha sonra ertesi gün o metinle ilgili sorular hazırlayıp öğrencilerime soruyorum. Böylece arkadaşlarının verdikleri yanıtlardan yanlışları varsa düzeltmelerini sağlıyorum. Örneğin bir öykü okumuşlarsa o öyküyü şiir şeklinde ifade etmelerini sağlıyorum. Benzer şekilde o metni kendi cümlelerinizle yazsanız nasıl olurdu diyorum. Sadece öyküleyici metinler kullanmıyorum, öğrencilerim zorlansa da bilgilendirici metinlere de yer vermeye çalışıyorum ki sözcük dağarcıkları genişlesin, daha rahat anlasınlar.” (Ö4)

“Bence sözcük dağarcığı gelişmeden okuduğunu anlamak mümkün değil. O nedenle sözlük kullanımı çok önemli. Yine bu doğrultuda metni arkadaşlarına anlatmak da çok etkili, sık sık kullanıyoruz. Çünkü anlatırken kendi cümlelerini kullanmak zorunda, anlamadığı yerler varsa anlatırken ortaya çıkıyor ve sonraki aşamalarda okuduğunu anlama becerisini geliştiriyor. Daha dikkatli, yoğunlaşarak okumaya başlıyor.” (Ö8)

4. 3. 8. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Yöntemlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm yöntemlerine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
İsteksizlik	X	X	X		X	X	X			X	X
Bilinçsiz aile tutumu		X				X					
Odaklanma eksikliği	X	X	X		X	X	X				
Az okuma	X	X	X	X			X	X	X	X	
Kaygı durumu					X					X	
Okuma hızı		X									
Yetersiz sözcük dağarcığı		X							X	X	

Tablo 24’e göre okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenler genellikle az okuma, isteksizlik, odaklanma eksikliği yanıtları

Tablo 25'e göre okuduğunu anlama becerisini geliştirme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin tümü okumaya yönelik olumlu tutumu geliştirme yanıtı verirken 6 öğretmen okuduğunu anlama stratejileri geliştirme, öğretmenlerin bir kısmı sesli okuma, aile işbirliği, bireysel destek, resimli kitaplara yönlendirme, bölüm bölüm okuma, sözlük kullanma, 1 öğretmen özetleme, 1 öğretmen dinleme ve yazma çalışmaları yapma yanıtlarını vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö5 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciler metinleri uzun buldukları için okumak istemiyor, metinden kopuyor, bu nedenle parçalar halinde okutuyorum. Okumaktan zevk alırsa zaten okuduğunu anlar. Okuma tutumu bu yüzden oldukça önemli. Anlamadıkları kelimeler, cümlelerle ilgili yönlendiriyorum. Bireysel farklılıklarına göre anlam yöntemleri geliştiriyoruz.” (Ö5)

4. 3. 9. Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Geliştirmede Yeterlik Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisi geliştirmede yeterlik düzeyine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 26'da gösterilmiştir:

Tablo 26. Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Becerisi Geliştirmede Yeterlik Düzeyi

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yeterliyim.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Biraz yeterliyim.							X				

Tablo 26'ya göre okuduğunu anlama becerisi geliştirmede yeterlik düzeyine ilişkin 10 öğretmen kendini yeterli görürken, 1 öğretmen biraz yeterli görmektedir.

Bu konuya ilişkin Ö7 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Sınıfta yaptıklarımız yeterli gelmiyor bana göre. Aile, çevre, idare bu konuda daha fazla destek olmalı. Bu nedenle tam olarak yeterli olduğumu söyleyemem.”

4. 3. 10. Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Sebepleri

Öğretmenlerin okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin sebeplerine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yüksek düzeyde ilişki var.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Tablo 27'ye göre öğretmenlerin tümü okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi "yüksek düzeyde ilişki" olarak ifade etmiştir.

Bu konuya ilişkin Ö9 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Öğrenci okumaktan hoşlandığında kitaba daha iyi odaklanabiliyor, ilgi duyuyor. Bir kitaplığı olduğunda o kitapları daha çok benimsiyor. Hem okuma tutumu okuduğunu anlama becerisini, hem de anlama becerisi okuma tutumunu etkiliyor."

"Bu ilişkinin sebepleri neler olabilir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 28'de gösterilmiştir:

Tablo 28. Okumaya Yönelik Tutum ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkinin Sebepleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11
Yorumlama becerisi				X						X	
Zevk alma	X			X	X			X		X	X
Ödüllendirme sistemi		X	X		X	X	X		X		X
Sınıfta ve evde yapılan okuma etkinlikleri	X		X	X	X	X	X			X	
Aile tutumu		X		X			X				X
Sözel zeka			X			X		X			

Tablo 28'e göre okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin sebeplerine yönelik öğretmenlerin çoğu ödüllendirme sistemi, sınıfta ve evde yapılan okuma etkinlikleri yanıtları verirken, zevk alma, aile tutumu, sözel zeka ve yorumlama becerisi yanıtlarını daha az vermiştir.

Bu konuya ilişkin Ö6, Ö10 ve Ö11 görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"...Öğrenci öncelikle genetik bazı donanımlarla geliyor, biz ve aile bu kapasiteyi geliştirmek ve keşfetmek için çaba harcamalıyız. Okuma ödevleri,

evde kitaplık bulunması, düzenli kitap, dergi alınması, ailenin ve öğretmenler olarak bizim okuma çabasını ödüllendirmemiz öğrenciyi okumaya yönlendiriyor. Örnek olarak aile çocuğuna karne hediyesi olarak tablet aldığıında kimse o çocuktan kitap açıp okumasını bekleyebilir mi?” (Ö6)

“Bu ilişkinin sebebi öğrenci okudukça günlük yaşamla bağ kuruyor, olaylar arasındaki ilişkileri çözümleyebiliyor, yorumlama kabiliyeti artıyor, okudukça anlıyor, anladıkça okumak istiyor, birbirini besliyor. Biz de olumlu tutum geliştirirken okuduklarını anlamalarını da sağlıyoruz, bu şekilde ikisi de gelişmiş oluyor. Ama istisnalar da bulunuyor. Okumayan bir öğrencim okuduklarını çok iyi yorumlayabiliyor.” (Ö10)

“Bu ilişki tam olarak tavuk mu yumurtadan çıktı, yumurta mı tavuktan sorusu gibi. İki şekilde de doğru yani. Okumayı seven, düzenli kitap edinen, okuma bilincine sahip ailede yetişen, kütüphaneye gidip gelen, teşvik edilen öğrenciler tabii ki okuduklarını doğru anlar. Anladıkları için de okumaktan hoşlanırlar ve alışkanlık geliştirip olumlu tutum sergilerler.” (Ö11)

5. TARTIŞMA

Okuma becerisi okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutum ile yakından ilişkilidir. Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları belirlenirken okuduğunu anlama becerileri ile ilişkileri de ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Tartışmada okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama becerilerine yönelik bulgular daha önce yapılan araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

5. 1. Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Becerileri

Öğrenme için kullanılan araçlar okumayı gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı okuduğunu anlama, öğrenmenin oluşması için bir ön şarttır (Çakıroğlu, 2006). Okuma becerisi birçok etkene bağlı olarak geliştirilebilir bir beceridir. Aile, okul yaşantıları kadar kişisel deneyim ve gözlemler de okuma becerisi üzerinde etkilidir. Bireyin okuma tutumunu ilk olarak ailedeki okuma bilinci, daha sonra öğretmen, arkadaş, okul gibi faktörler etkiler. Okumaya yönelik tutumun olumlu veya olumsuz olması okuduğunu anlama becerisini etkileyebilir. Okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin okumaya daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir (Arıcı, 2008; Ghaith ve Bouzeineddine, 2003; Gül, 2008).

Bu araştırmada okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama becerisi puanları arasında zayıf düzeyde olmakla birlikte manidar bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisine etki eden okumaya yönelik duygu, inanç, istek, okuma süresi, çevre vb. gibi farklı faktörler olduğunu göstermektedir (Kocaarslan, Akyol ve Güneş, 2016). Araştırmanın bu bulguları incelendiğinde diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bayraktar (2017), Karabay ve Kayıran (2008) ve Ünal (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama becerisinde okumaya ilişkin tutum etkilidir (Downing, 1982'den akt., Ghaith ve Bouzeineddine, 2003, s. 105). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük veya yüksek seviyede olma nedeni okumaya yönelik tutumlarının olumlu veya olumsuz olması olabilir (Kuşdemir-Kayıran ve Karabay, 2010). Bu nedenle bu araştırmada okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testine yer verilmiştir. Bu çalışmalar ile öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri

arasındaki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkan zayıf ancak manidar ilişki, okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi ilişkisinde farklı değişkenlerin rol oynadığını göstermektedir. Bu anlamda öğretmenlerin bu ilişki ile ilgili verdikleri yanıtlar ortaya çıkan sonuç ile birbirini desteklememektedir. Konuya ilişkin öğretmenlerin tamamı okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu yüksek düzeyde ilişkinin sebeplerini de ödüllendirme sistemi, sınıfta ve evde yapılan okuma etkinlikleri, zevk alma, aile tutumu, sözel zeka ve yorumlama becerisi olarak sıralamışlardır. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen bu bulgular okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki olduğunu ancak ilişkinin düzeyi konusunda farklı sonuçların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerilerinin düşük düzeyde ilişkili çıkması, tutumlarını yeterince davranışa dönüştüremedikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, konu ile ilgili bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Başaran ve Ateş, 2009; Bayraktar, 2017; Karabay ve Kayıran, 2009; Sallabaş, 2008; Şeflek-Kovacıoğlu, 2006). Araştırmanın bu bulguları bazı araştırmalarla benzerlik göstermemektedir. Çakıcı (2005) ve Karahan ve Taşdan'ın (2016) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeni örneklem farklılığı, uygulanan ölçek ve testlerin anlaşılabilirlik veya yaş düzeyine uygunluk açısından farklılaşması olabilir.

5. 2. Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Cinsiyet

Bu araştırmada okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisinin cinsiyet faktöründen etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ve okuduğunu anlama beceri puanlarının erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları incelendiğinde diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Literatürde kız öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarına göre daha olumlu olduğunu gösteren araştırmalar yer almaktadır (Akkaya ve Özdemir, 2013; Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012; Başaran ve Ateş, 2009; Batur, Gülveren ve Bek, 2010; Bayraktar, 2017; Black ve Young, 2005; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010; Ceran, 2013; Erdoğan ve Demir, 2016; Güngör ve Açıkgöz, 2005; Karasakaloğlu, 2006; Kush ve Watkins, 1996; Kuzu, 2013; Sainsbury, 2004; Sallabaş, 2008; Sidekli ve Buluç, 2006; Suna, 2006). Araştırmanın bu bulguları incelendiğinde diğer araştırmalarla benzerlik göstermemektedir (Baştuğ, 2012; Demirci, 2008; Gökteş ve Gürbüzürk, 2012; Katırcı-Ağaçkiran, 2016; Sabak, 2007; Yaden, 1982; Yılmaz, 2006). Aynı zamanda benzer araştırmalar kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilere göre

yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bayraktar, 2017; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kutlu vd., 2011; Sallabaş, 2008).

Bu anlamda Arslan (2013), bazı makalelerde kadınların daha çok okumasının erkeklere nazaran evde daha fazla vakit geçirmelerine, kadınların boş zaman etkinliklerine daha az katılabilmelerine, toplumsal alışkanlıklara, çevresel faktörlerin kadınlar üzerinde daha çok etki etmesine, okuma tercih ve sıklığına bağladığını belirlemiştir.

5. 3. Okumaya Yönelik Tutum, Okuduğunu Anlama Becerisi ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını genellikle olumsuz olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yanıtlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını değerlendirme yöntemleri olabilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemede farklı yöntem ve teknikleri benimsemeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin sağlıklı iletişim ve aile işbirliği yardımıyla okumaya yönelik tutumu geliştirme sırasında ortaya çıkan sorunları çözmeye çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu sorunları çözme amacıyla duyuşsal yöntemlere odaklandığı söylenebilir. Bu amaçla sorunların çözülmesi için farklı branşlardan öğretmenlerle işbirliği yapılabilir, okul rehber öğretmenlerinden yardım alınabilir, öğretmenlere yönelik MEB tarafından seminer ve eğitimler düzenlenebilir.

Öğretmenler, öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini "orta" düzey olarak belirtmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini arttırmak için okumayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi, deneyim ve araştırmalardan çıkan sonuçlar göz önüne alınarak çözüm alternatifleri üretilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, metinle ilgili sorular hazırlayıp soruları yanıtlama esnasında bilgi kullanımını engelleyerek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini metne odaklanmayı sağlama yoluyla geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak odaklanma okuduğunu anlamının yalnızca bir yönüdür, bu açıdan öğretmenlerin okuduğunu anlamaya yönelik farklı araştırmaları takip etme, farklı yöntemler deneme, bu konudaki seminer ve eğitimlere katılma gibi etkinliklerle tecrübelerini desteklemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin okuma güçlüklerini gidermek amacıyla ödüllendirme ve okuma saati uygulaması yaptıkları sonucunun ortaya çıktığı çalışma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Altun, Ekiz ve Odabaşı, 2011'den akt., Kocaarslan, 2015, s. 199). Kocaarslan (2015), doktora tez çalışmasında öğretmenlerin okuma ve anlama güçlüklerinde aile ilgisizliği, yetersiz okuma, acelecilik, dikkat eksikliği gibi sebepleri ön planda tuttıklarını belirlemiştir.

Öğretmenler, okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmanın okuduğunu anlama becerilerini de olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama testine ve okumaya yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin yanıtlarıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olmakla birlikte zayıf düzeyde çıkması, bu ilişkiye farklı faktörlerin de etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler resimli kitaplar, az sayfalı kitaplar, parça parça okumak, ödüllendirmek, zorlamamak, okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek gibi faktörlerin okuduğunu anlama becerisine etki ettiğini düşünmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin okuma ile ilgili inançları, deneyimleri, eğitim bilimlerinden edindikleri bilgiler vb. olduğu söylenebilir.

Öğretmenler okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerilerinin birbirini yüksek düzeyde etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bu yanıtı araştırmamızın bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir çünkü araştırmamızın bulgularına göre okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında zayıf düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar okumaya farklı faktörlerin etki ettiğini (okumaya yönelik ilgi, inanç, çevre, duygu vb.) göstermektedir.

Öğretmenler okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisi geliştirme açısından kendilerini yeterli görmekle birlikte öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz, okuduğunu anlama becerilerini orta düzey olarak tanımlamaktadırlar. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yanıtıyla araştırma bulguları tutarlılık göstermemektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını değerlendirme yöntemlerinin yetersiz olması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumuna okuma ile ilgili istek, inanç, çevresel faktörler, aile gibi etmenlerin etki etmesi olabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı fakat zayıf düzeyde ilişki vardır.
2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine bir ilişki vardır.
3. Araştırmaya katılan 4. sınıf öğretmenleri öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını zayıf olarak tanımlarken okuduğunu anlama becerilerini orta düzey olarak tanımlamıştır.
4. Öğretmenlerin okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerilerinin birbirini yüksek düzeyde etkilediğini ancak istisnaların olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu yüksek ilişkinin sebepleri arasında okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmiş bir öğrencinin okuduklarını yorumlama, eleştirel czmleme, günlük yaşamla bağlantı kurma, odaklanma gibi becerileri de geliştiği için okuduklarını daha iyi anladıklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

1. Bu araştırma sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı fakat zayıf düzeyde ilişki vardır. Okumaya yönelik tutumu etkileyen ilk faktör olan aileler ile işbirliği yapılarak aileleri okuma konusunda bilinçlendirici seminer, toplantı vb. yapılmalıdır. Ayrıca okumaya etki eden içsel motivasyon faktörü cesaretlendirici aktivitelerle desteklenerek okuma eyleminin sürekliliği sağlanabilir. Okuduğunu anlama becerisi ile okumaya yönelik tutum ilişkisi bakımından anlama becerisinin geliştirilmesi için okuma amacı belirleyerek beklenti oluşturma, metinle ilgili resim ve grafikleri inceleyerek şema oluşturma, metni canlandırma, metni tamamlama gibi cok yönlü yöntemler kullanılmalıdır.
2. Bu araştırma sonuçlarına göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine bir ilişki vardır. Erkek öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisini

arttıracak, ilgi, beceri, yetenek ve ihtiyaçlarına hitap edecek okuma çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Bu araştırma sonuçlarına göre araştırmaya dahil olan 4. sınıf öğretmenleri öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını zayıf olarak tanımlarken okuduğunu anlama becerilerini orta düzey olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerilerinin birbirini yüksek düzeyde etkilediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin okumanın çok yönlülüğünü dikkate alacakları etkinlikler planlamaları gerekmektedir. MEB uluslararası sınavlarda alınan sonuçları da göz önünde bulundurarak bu konu üzerine eğilmeli, öğretmenleri güncel bilgilerle donatmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı okullarda, farklı sınıf düzeylerinde daha fazla öğrenci ve öğretmen ile okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan benzer araştırmalar yürütülebilir.
2. Okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki farklı değişkenler (aile, içsel faktörler, okul) araştırmalara dahil edilerek incelenebilir.
3. Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini saptamak amacıyla öyküleyici okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Yapılacak araştırmalarda bilgilendirici okuduğunu anlama testi de kullanılarak okuduğunu anlama becerisi ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

7. KAYNAKLAR

- Akbaba, R. S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları. *International Periodical for the Languages*, 12(18), 35-52.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi: İzmir-Buca örneği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Çetinkaya, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alexander, J. E. and Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Allport, G. W. (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Anderson, R. C. and Pearson, P. D. (Eds.). (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading. Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Annevirta, T., Laakkonen, E., Kinnunen, R. and Vauras, M. (2007). Developmental dynamics of metacognitive knowledge and text comprehension skill in the first primary school years. *Metacognition and Learning*, 2, 21–39.
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki becerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, A. F. (2008), Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Arslan, A. (2014). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Aytan, N. (2016). Yaratıcı okuma becerisiyle zenginleştirilmiş Türkçe derslerinin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 23-44.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1166-1186.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1308-1330.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Bamberger, R. (1990), *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barnes, M. A., Dennis, M. and Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216–241.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 2, 555-572.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 77-80.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(8), 227-231.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Batur, Z., Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerini okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 302-313.

- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Biçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(204), 200-208.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Black, A. and Young, J. (2005). *Attitudes to reading: An investigation across the primary years*. Paper presented at the AATE/ALEA National Conference, Melbourne.
- Block, C. C., Gambrell, L. and Pressley, M. (2002). *Improving comprehension instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (A. Durmuş, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bos, C. S. and Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 2(1), 411-428.
- Bray, G. B. and Barron, S. (2003). Assessing reading comprehension: The effects of textbased interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9(3), 107-128.
- Brooks, E. N. (1996). *Attitudes toward reading in the adult learner population* (Unpublished master's thesis). Kean College of New Jersey, New Jersey, United States of America.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. baskı.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routhledge-Falmer, London.
- Colarusso, R. and O'Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub.com.

- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Corbalis, M. C. (2003). *İşaretten konuşmaya dilin kökeni ve gelişimi*. (A. Giray, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. and Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Eds.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 320-342). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana* (9. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üst bilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırmasına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Çetin, Y. ve Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Prozodik okumanın aracılık etkisi. *Turkish Studies*, 11, 809-820.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Dalkıran, Ö. (2013). Kitabın tarihi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 27, 201-213.
- Dean, S. J. and Trent, J. A. (2002). *Improving attitudes toward reading* (Unpublished master's thesis). Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Program.

- Demir, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin okuma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 12-35.
- Demirci, M. (2008). *Okuma becerisini ses temelli cümle yöntemi ile kazanan ilköğretim okulu ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hızı ve okumada doğruluk düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135-156.
- Downing, J. and Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: MacMillan Publishing Corporation.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 32-38.
- Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 53-61.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Ergül, F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Popüler Bilim*, 25(175), 19-20.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement*, 39(1), 21-24.
- Gaskins, I. W., Satlow, E. and Pressley, M. (2007). *Executive control of reading comprehension in the elementary school*. New York: Guilford Press.
- Ghaith, G. M. and Bouzeineddine, A. R. (2003), Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105-121.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göktaş Ö. ve Gürbültürk O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4). <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/138895-2014012516424-5.pdf> adresinden 12 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gunning, T. G. (2013). *Creating literacy instruction for all students*. Boston, MA: Pearson.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gülerer, S. ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 77-88.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 7-23.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerinde etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 354-378.
- Gür Erdoğan, D. ve Demir, Y. E. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.

- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. NewYork: Longman.
- Heilman, A. W. (1967). *Principles and practices of teaching reading*. Second Press, Charles E. Merrill Books, Ohio, Amerika.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. and Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *Reading Teacher*, 58, 702–714.
- Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts and hygiene in reading*. Massachusetts: MIT Press.
- İşık, A. D. ve Demir, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Bartın Üniversitesi Örneklemi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 70-85.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2). 468-487.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.
- Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. and Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of summarization strategy and self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.
- Johnson, B. and Turner, L. A. (2003). *Data collection strategies in mixed methods research: Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Johnson, B. and Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*. 33(7), 14-26.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karabay, A. ve Kuşdemir-Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karahan, B. ve Taşdan M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Karasakaloğlu, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. A. Konrot (Ed.), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* içinde (s. 156-167). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 399-420.
- Katırcı Ağaçkırın, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233.
- Kocaarslan, M. Güneş, F. ve Akyol, H. (2017). Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma tutumu ve zihinsel imaj netliği üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 63-80.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 431-448.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. and Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: The affective domain* (2th ed.). New York: David McKay.
- Kudret, Z. ve Baydık, B. (2016). Başarılı ve başarısız dördüncü sınıf okuyucularının okuduğunu anlama ve özetleme becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17, 317-346.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. and Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.

- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(2), 1797-1808.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kush, J. C. and Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. and Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 30-42.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Kuzu. S. T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 58-65.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T. and Fenty, N. S. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Leech, N. L. and Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality & Quantity: *International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Littlefield, A. R. (2011). *The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension* (Unpublished doctoral dissertation). The Catholic University, America.
- Masaroğulları, G. ve Koçakgöl, M. (2011). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mathewson, G. C. (1994). *Model of attitude in fulence upon reading and learning to read*. Newark, DE: International Reading Association.
- Mayasari, A., Pudjobroto, A. H. and Wahyuni, D. S. (2014). Improving student's reading comprehension through question-answer relationships. *English Education*, 2(2), 130-139.
- McKenna, M. C. and Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626-639.

- Mckenna, M. C., Kear, D. J. and Elisworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- MEB (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. *Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. www.pisa.meb.gov.tr adresinden 07.08.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2015). PISA 2015 ulusal raporu. *Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. www.pisa.meb.gov.tr adresinden 24.06.2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mercer, C. D. and Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Meyer, B. J. F. and Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan.
- Mustachio, C. A. (1990). *Relationship between attitude and reading achievement in young adult* (Unpublished master's thesis). Kean College, New Jersey, United States of America.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 30-38.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, E. (2011) *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özden, Y. (1999), *Eğitimde yeni değerler*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. (2011). The relation between success and absenteeism at Esogu English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 68-72.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pikulski, J. J. and Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *International Reading Association*, 58, 51-55.
- Rains, N. N. (1993). *A study of attitudes toward reading of Western Kansas students in grades one through six in a selected school* (Unpublished master's thesis). Fort Hayes State University, Kansas.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-52.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers: What research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V., Homan, S. and Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers-method, materials, and evidence. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 192-204.
- Richaude, F. and Gauouelin, M. F. (1990). *Çok hızlı okuma teknikleri* (A. Sarp, Çev.). Ankara: Nil Yayınları.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. and Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Robbins, C. and Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 54-64.
- Roettger, D., Szymczuk, M. and Millard, J. (1979). Validation of a reading attitude scale for elementary students and an investigation of the relationship between attitude and achievement. *Journal of Educational Research*, 72(3), 138-142.
- Rossmann, G. B. and Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combing quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.
- Russel, D. H. (1949). *Reading and child development, reading in the elementary school, forty eighty yearbook, the national society for the study of education, Part II.*, Chicago: Chicago University Press.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sabak, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education Journal*, 79(15), 49-54.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sallabaş, E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuels, S. J. (2006). *Reading fluency: Its past, present and future. Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology*, 31, 82-92.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Karagül, S. ve Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. H. Yavuzer ve M. R. Şirin (Ed.), *1. Uluslararası Çocuk ve Medya Kongresi* içinde (s. 371-397). İstanbul.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. A. Konrot (Ed.), *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi* içinde (s. 156-167). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Smith M. C. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Stanfield, G. M. (2006). *Incentives: The effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students*. Georgia College and State University.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarının analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Esen Aygün, H. (2017). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 1120-1136.
- Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tavşancıl, E. (Ed.). (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. and Freppon, P. (2005). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms*. New York: Pearson Education.
- Tompkins, G. E. (2004). *Language arts: Patterns of practice* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Tompkins, G. E. (2010). *Literacy for the 21st century: A balanced approach* (5th ed.). Boston: Pearson Education Incorporated.
- TÜİK (2015), *İstatistiklerle Türkiye*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Türkçe Sözlük (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24). 543-559.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, M. (2012). *6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlamaya olan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A. and Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal Of Educational Psychology*, 84(4), 521-536.

- Vitale, D. C., Armenakis, A. A. and Feild, H. S. (2008). Integrating qualitative and quantitative methods for organizational diagnosis. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 87-105.
- Warmack, W. L. (2007). *Elementary education pre-service teachers attitudes toward reading* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*, Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü, Kütüphanecilik Dizisi.
- Yılmaz, B. (2000). Çok kültürlü toplumlarda etnik azınlık çocuklarının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(4), 451-465.
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(4), 441-460.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-288.
- Yılmaz M. and Köse A. (2012). Changing agenda and Turkey: A study on the media agenda of 2009. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 109-124.
- Yılmaz, M. ve Darıcan, A. (2015). Okumaya hazıroluğun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. S. Balyemez (Ed.), *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 97-110). Bartın: Bartın Üniversitesi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. H. Yurdugül (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s. 1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.



8. EKLER

Ek 1. Araştırma İznine Dair Bolu Valiliği'nin Yazısı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.5753703
Konu : Araştırma İzni
(Ceren KANLICALIOĞLU)

20.03.2018

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 28.02.2018 tarihli ve 25919855-044-E.20 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 16.03.2018 tarih ve 39307281-605.01-E.5584539 sayılı oluru.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ceren KANLICALIOĞLU' nun "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında anket uygulama talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (b) olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yusuf CENGİZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Olur (1 sayfa)

Dağıtım:

- Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
- Abant İlkokulu Müdürlüğüne
- Millî Egemenlik İlkokulu Müdürlüğüne
- 100. Yıl İlkokulu Müdürlüğüne
- Gazipaşa İlkokulu Müdürlüğüne
- Kültür İlkokulu Müdürlüğüne
- Atatürk İlkokulu Müdürlüğüne
- Sakarya İlkokulu Müdürlüğüne
- Behiye Baysal İlkokulu Müdürlüğüne

Adres: Aktaş Mah. Şehit Güven Keskin Cad. No:8/A Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: www.bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: A. ZORLU - Bil. İşlet.
Tel: 0 (374) 280 14 42
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e45b-7283-35af-ac7b-5c78 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Araştırma İznine Dair Bolu Milli Müdürlüğü'nün Yazısı



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39307281-605.01-E.5584539
Konu : Araştırma İzni
(Ceren KANLICALIOĞLU)

16/03/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Karadeniz Teknik Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 28.02.2018 tarihli ve 25919855-044-E.20 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığının 22.08.2017 tarih ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ceren KANLICALIOĞLU' nun "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarını, merkez ilçedeki ekte isimleri bulunan ilkokulların 4. sınıf öğrenci, öğretmen ve velilerine uygulama talebine ilişkin ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Söz konusu uygulamanın; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimi ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, eğitim-öğretimin aksatılmaması kaydıyla ve ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Yusuf CENGİZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/03/2018

Mustafa ÖZSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi (a) yazı ve ekleri (38 sayfa)

Adres: Aktaş Mah. Şehit Güven Keskin Cad. No:8/A Merkez/BOLU
Elektronik Ağ: www.bolu.meb.gov.tr
e-posta: stratejigelistirme14@meb.gov.tr

Bilgi için: A. ZORLU - Bil. İşlet.
Tel: 0 (374) 280 14 42
Faks: 0 (374) 280 14 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 06b1-7203-38e2-a6a4-d47e kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi Kullanma İzni

Kimden: Mustafa Kocaarslan mustafakocaarslan@gmail.com
Konu: Re: Ölçek İzni
Tarih: 27 Mayıs 2017 18:36
Kime: Ceren Deveci cerendeveci.09@gmail.com



Merhaba Ceren ölçeği tezinde kullanabilirsin. Güzel bir tez hazırlayacağını ümit ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum.

26 Mayıs 2017 Cuma tarihinde, Ceren Deveci <cerendeveci.09@gmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam,
Ben Karadeniz Teknik Üniversite Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim, telefonda görüşmüştük. Ölçek izni için size yazıyorum. Tez önerisini ekte gönderiyorum. Görüşmek üzere. İyi çalışmalar.
Trabzon'dan selamlar.
Ceren DEVECİ

Yrd.Doç.Dr. Mustafa KOCAARSLAN
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD
mustafakocaarslan@gmail.com, 0378 223 52 21
209 NOLU ODA

Mustafa KOCAARSLAN, PhD
Bartın University
Education Faculty,
Primary School Teacher Training Department
mkocaarslan@bartin.edu.tr 0378 223 52 21

Ek 4. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

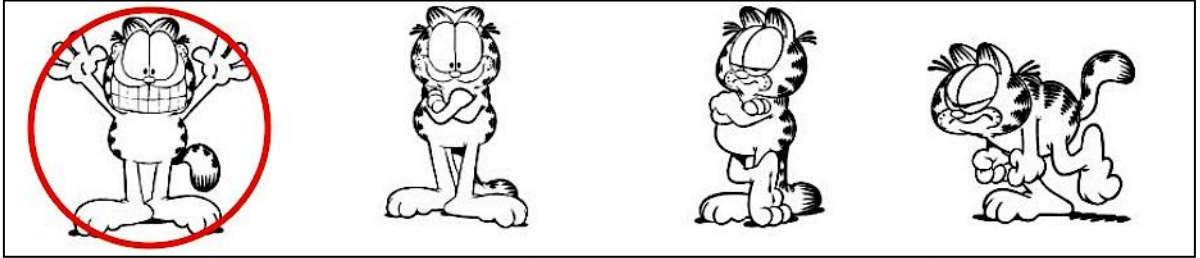
Sınıf :

Okul :

İsim :

Sevgili çocuklar, kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken ne hissedersin?



Çok mutlu olurum.
hissederim.

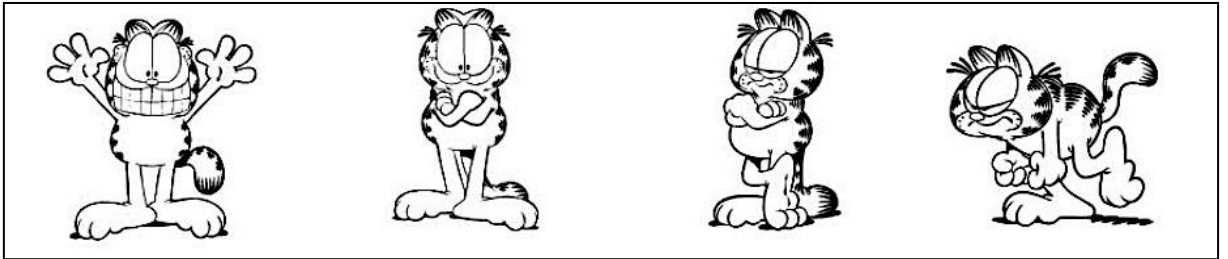
Hafif gülümserim.

Biraz üzgün olurum.

Çok üzgün

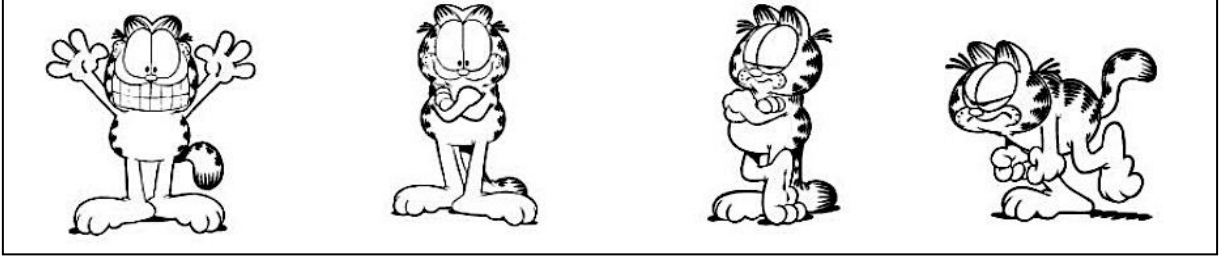
Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

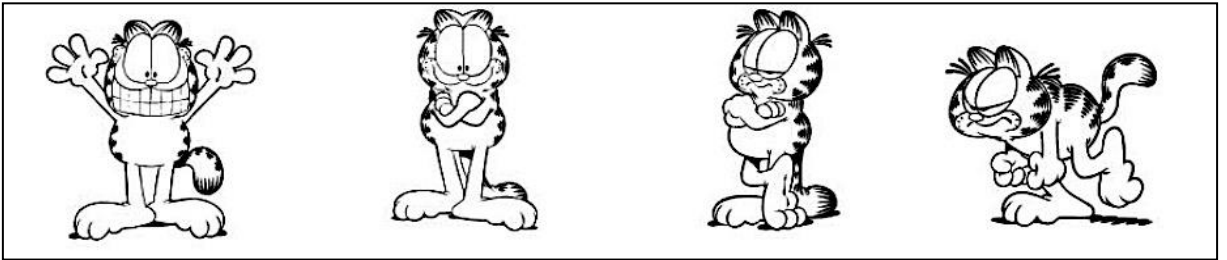


Ek 4'ün devamı

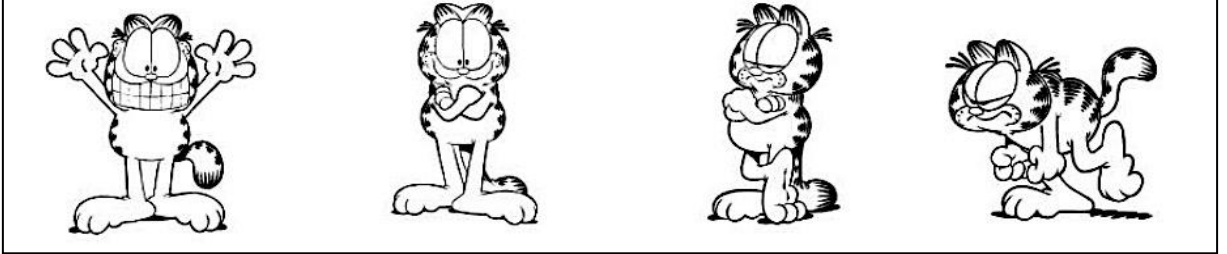
2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



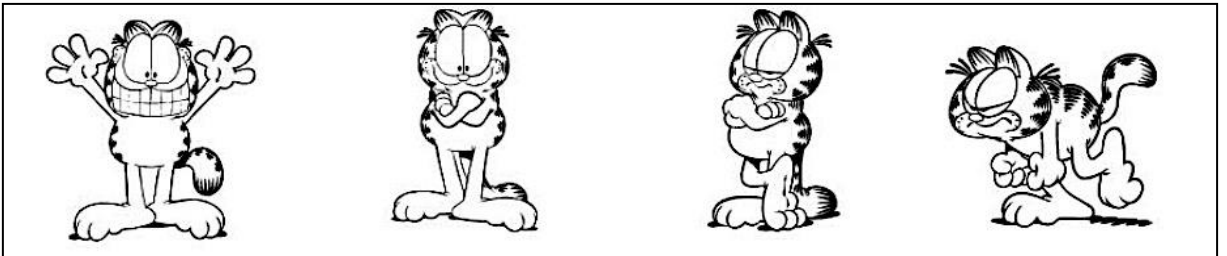
3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?

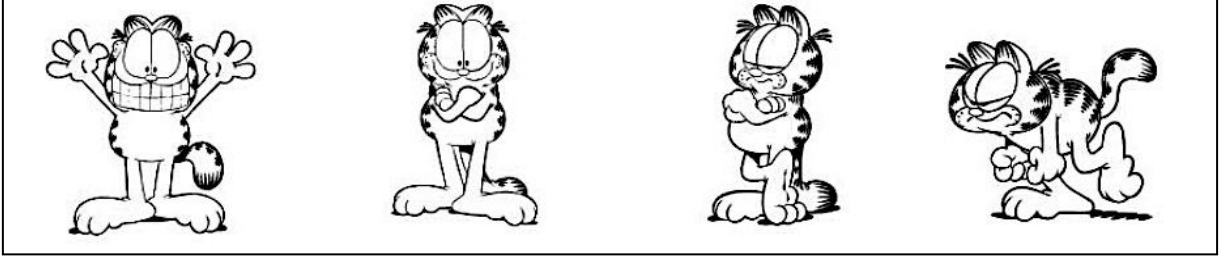


5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?

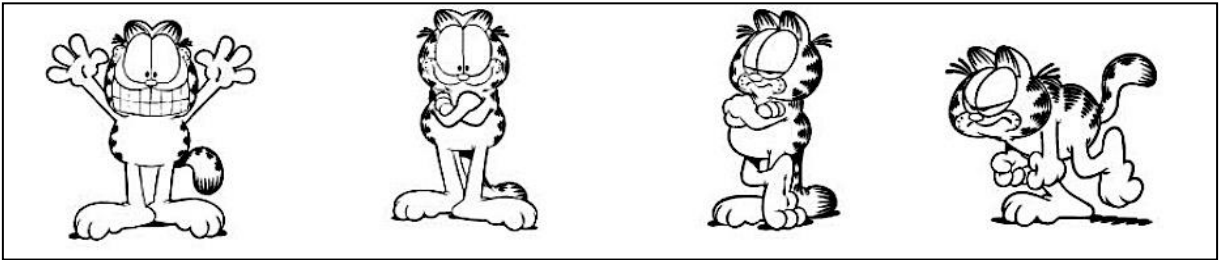


Ek 4'ün devamı

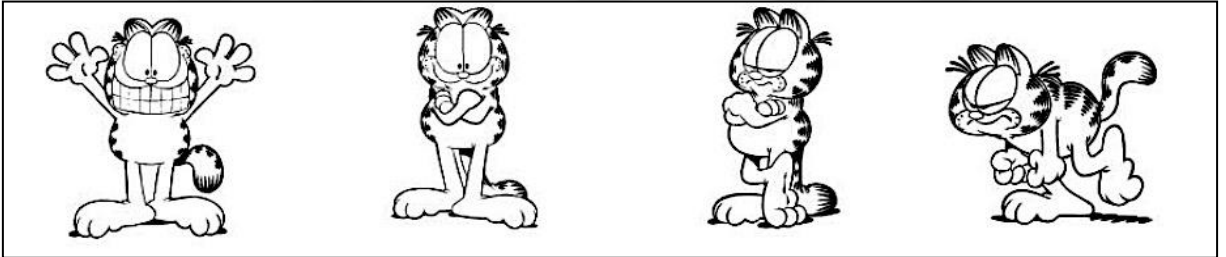
6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



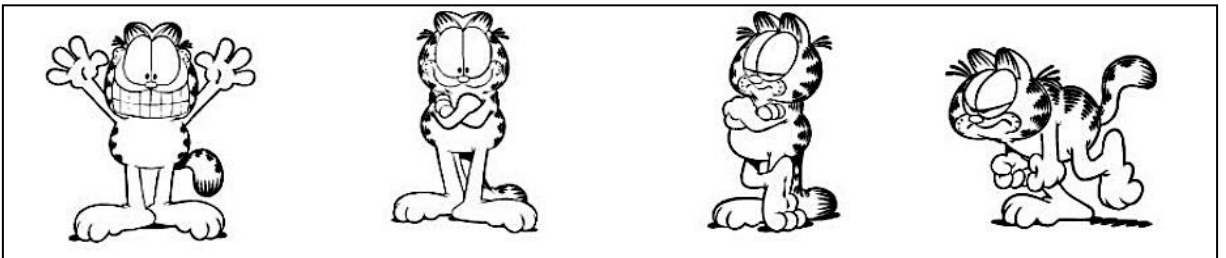
7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?

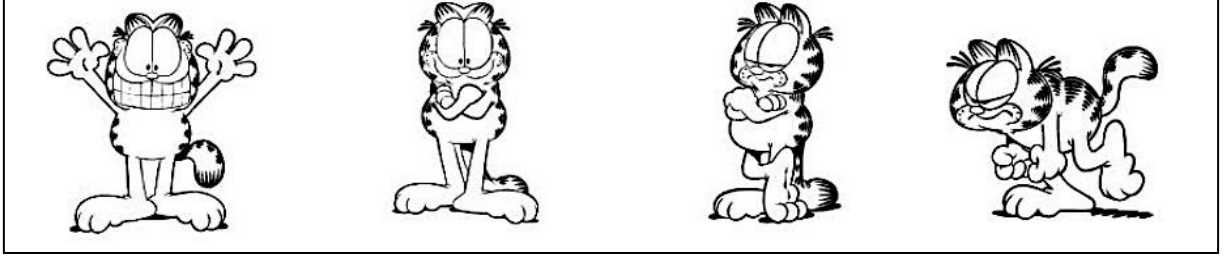


9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?

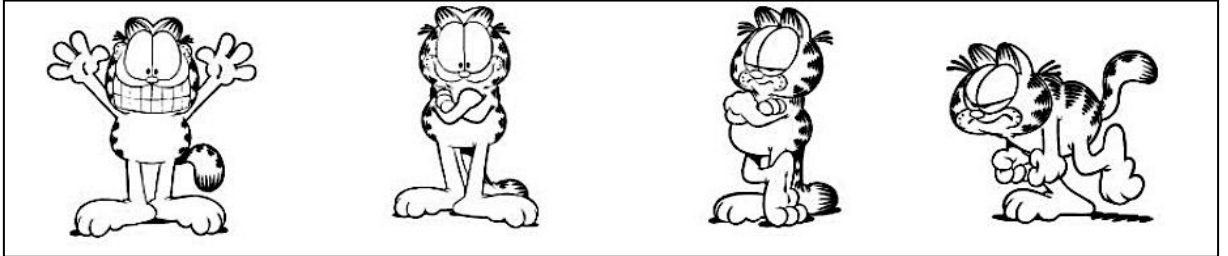


Ek 4'ün devamı

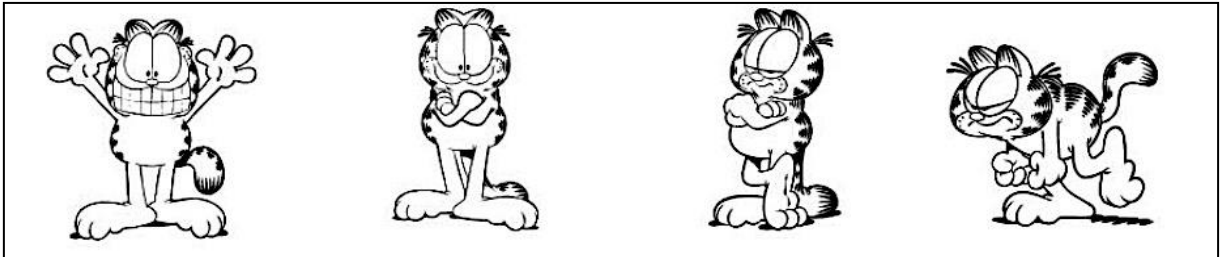
10. Farklı türlerde kitap (hikâye, masal, şiir, vb.) okurken kendini nasıl hissedersin?



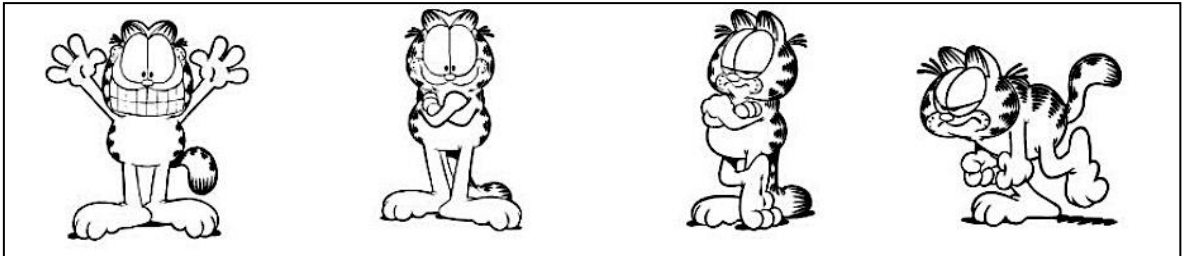
11. Öğretmenin sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kağıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?

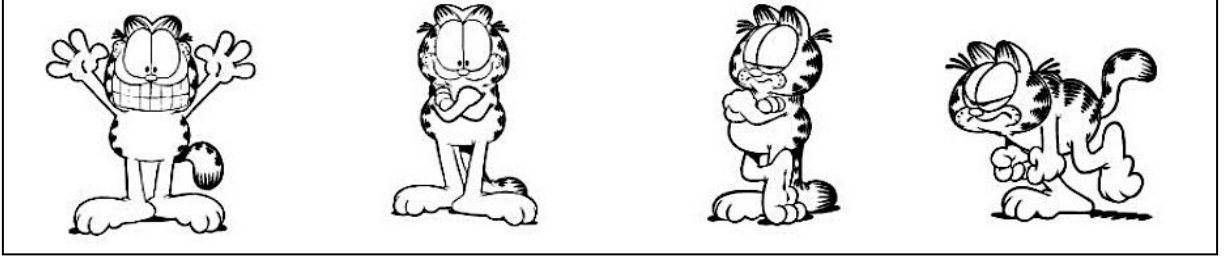


13. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?

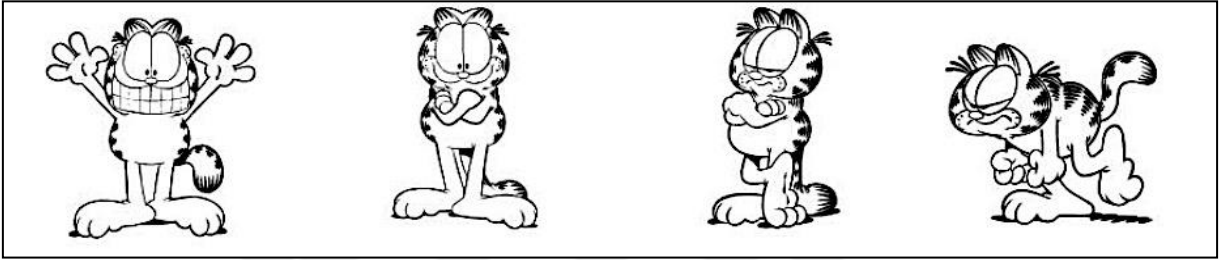


Ek 4'ün devamı

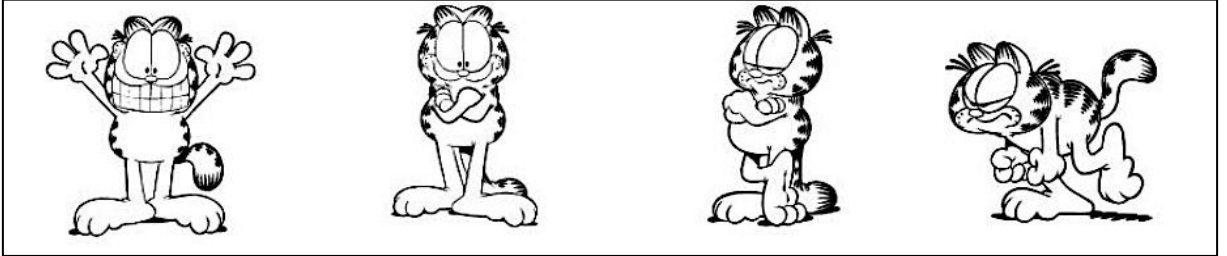
14. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



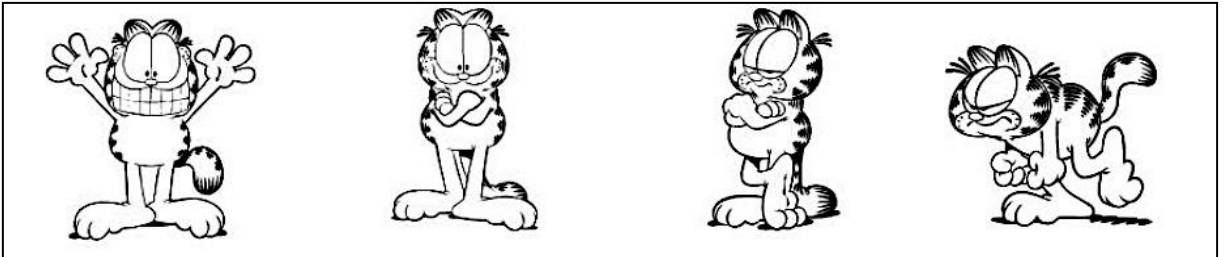
15. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



16. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?

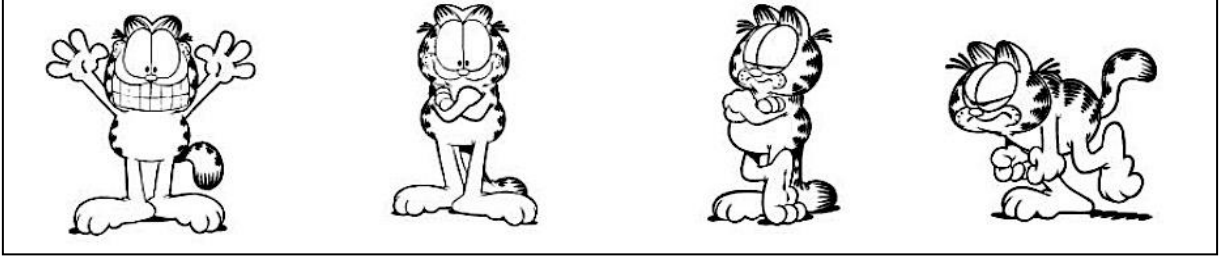


17. Türkçe derslerinde hikâye okurken kendini nasıl hissedersin?

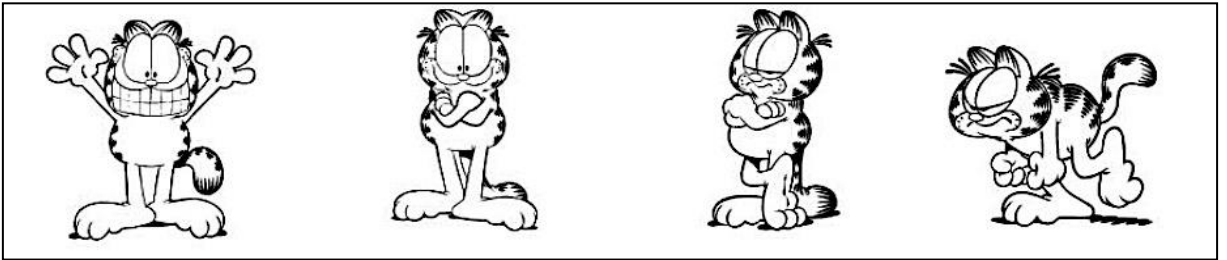


Ek 4'ün devamı

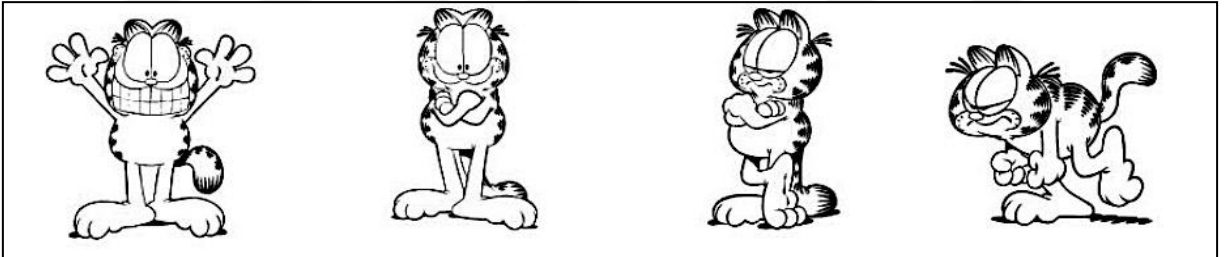
18. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



19. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



20. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



Ek 5. Okuduğunu Anlama Testi

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

İyilik

Çok eskiden bir balıkçı ve ailesi deniz kenarında küçük bir köyde yaşamış. Balıkçının üç çocuğu varmış. Karınlarını sadece balıkçının tuttuğu balıklarla doyuruyorlarmış, çünkü onlar çok yoksulmuş.

Bir gün öğleden sonra balıkçı büyük balıklar tutmayı hayal ederek deniz kenarına gitmiş. Oltasını denize atarak saatlerce beklemiş, ancak tek bir balık bile tutamamış. Hava kararmaya başlayınca adamın bütün umutları sönmüş: “Çocuklar bugün de aç uyuyacaklar,” diyerek oltasını yavaş yavaş sudan çekmeye başlamış. Tam o sırada olta hafifçe sallanınca balıkçı heyecanlanmış. Sevinçle oltayı çekmiş ve ucundaki küçük balığı görmüş. Hayalleri yıkılan balıkçı iç geçirerek: “Kismet bu kadarmış,” demiş ve balığı almak için uzanmış. O sırada küçük balık yalvarmaya başlamış:

-Ben daha yavru bir balığım. Senin ve çocuklarının karnını doyuramam. Şimdi bırak beni gideyim, canımı bağışla, demiş. Balıkçı balığın söylediklerine üzülmüş, ama onu evde bekleyen çocukları aklına gelince:

-Yoo, demiş. Seni bırakamam. Çocukları karnı aç. Eve ellerim boş dönersem onlara ne derim? Küçük balık yalvarmaya devam etmiş:

-Şimdi beni bırakarak bir iyilik yaparsan bende sana bir iyilik yaparım. Söz veriyorum, haydi şimdi beni bırak.

Bu sözleri duyan balıkçının yüreği yumuşamış. Yavru balığı yavaşça suya bırakmış. Küçük balık hızla yüzerek oradan uzaklaşmış. Eve yiyecek götüremediği için sıkılan adam: “Bir balık insana nasıl yardım edebilir ki! Bu küçük balığa inanmakla hata ettim, diye düşünerek evin yolunu tutmuş.

Aradan günler, aylar geçmiş. Balıkçının şansı her gün biraz daha açılmış. Öyle çok balık tutuyormuş ki hem karınlarını doyuruyor hem de kalan balıkları satarak para kazanıyormuş. Tarlası, hayvanları ve meyve bahçeleri olmuş balıkçının. Böyle mutluluk içinde yaşarken bir gün yine balık tutmak için deniz kenarına gitmiş. Kayığına binmiş, kıyıda uzaklaşarak ağını denize atmış. Biraz zaman geçtikten sonra şiddetli bir fırtına çıkmış. Giderek büyüyen dalgalar kayığa çarpıyor, balıkçı suya düşmemek için dua ediyormuş. Derken küçük kayık dev dalgalara yenilmiş ve paramparça olmuş. Suya düşen balıkçı tutunacak bir şey bulamamış. Öleceğini düşündüğü sırada yanı başında bir ses duymuş:

Ek 5'in devamı

Haydi bin sırtıma, çabuk bin.

Hayretle suya bakan balıkçı bacaklarının arasında kocaman bir balık durduğunu görmüş ve kendini onun üzerine bırakmış. Balık yüzerek kıyıya geldiğinde balıkçı:

-Sen benim canımı kurtardın, borcumu sana nasıl ödeyeceğim? Diye balığa sormuş.

Balık başını sudan çıkartarak:

-Şimdi ben sana borcumu ödedim. Aylar önce beni yakaladığında suya bırakarak canımı bağışlamıştın, demiş ve yüzerek gözden kaybolmuş.

Yapılan iyiliklerin her zaman bir karşılığı olduğunu anlayan balıkçı o günden sonra iyilik yapmaya devam etmiş.

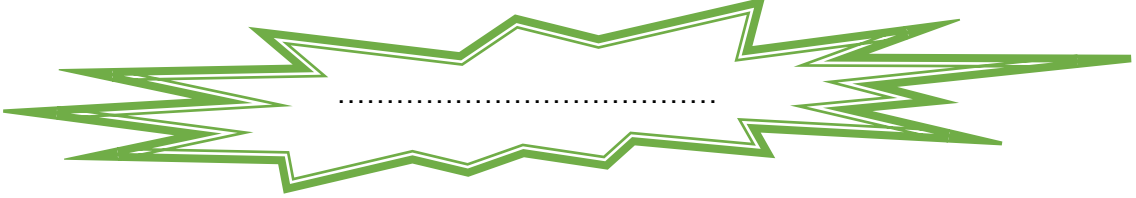
(Karasu, Girgin ve Uzuner, 2013, s.129-130'dan alınmıştır)



Ek 5'in devamı

1'den 10'a kadar olan soruları "İyilik" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

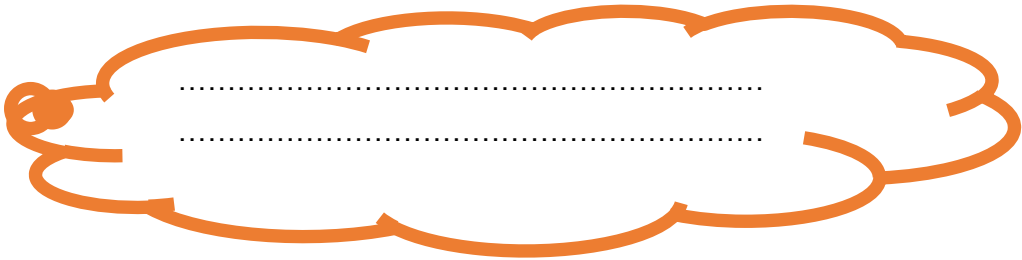
S-1. Balıkçı ve ailesi nerede yaşarmış?



S-2. Hava karmaya başlayınca Balıkçı neden umutsuzluğa kapılmış?



S-3. Küçük balık balıkçıya niçin yalvarmış?



S-4. Balıkçı ihtiyacı olmasına rağmen küçük balığı neden denize geri bırakmış olabilir?



Ek 5'in devamı

S-5. Siz balıkçının yerinde olsaydınız ne yapardınız? Nedeni açıklayarak aşağıdaki boşluğa yazınız.

Ben
olsaydım.....
.....
.....

S-6. Balıkçı küçük balığı denize bıraktığı için neden pişman olmuş?

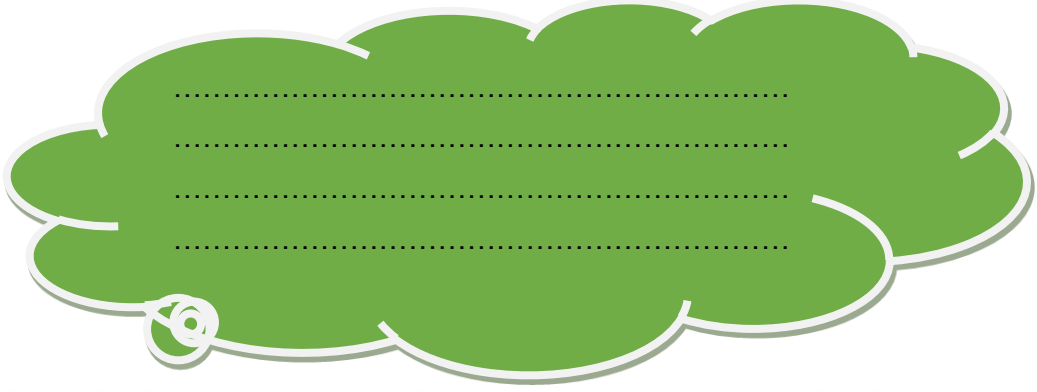
.....
.....
.....

S-7- Balıkçı küçük balığı denize bırakmasaydı ne olurdu? Bu konuda ne düşünüyorsun?

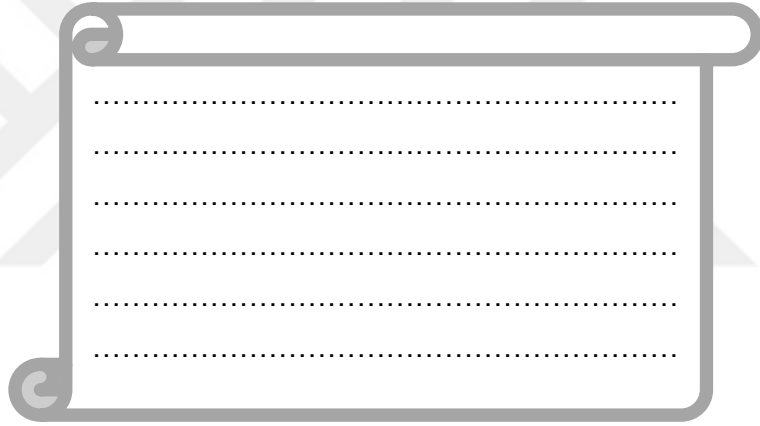
.....
.....
.....
.....

Ek 5'in devamı

S-8. Küçük balığı denize bıraktıktan sonra balıkçının hayatında neler değişmiş?.



S-9. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.



S-10. Okuduğunuz "İyilik" adlı metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıdaki boşluğa yazınız.



Ek 6. Öğretmen Görüşme Soruları

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE BU SÜRECE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

Sevgili Öğretmen,

Bu sorular 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumuna ilişkin görüş ve gözlemlerinizi öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Sorulara dair görüşlerinizi ayrıntılı şekilde yazarak okumaya yönelik tutuma dair yaptığımız tez araştırmasına yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Ceren KANLICALIOĞLU

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

SORULAR

1. Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz? Tutumlarının nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumlarına etki eden etmenler neler olabilir?
3. Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumunu geliştirmek için sınıfta ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
4. Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı?
5. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Öğrencilerinizin okumaya yönelik tutumunun geliştirilmesi konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?
7. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyini geliştirmek için sınıfta ne gibi uygulamalar yapmaktasınız?
9. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar var mı?
10. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
11. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?
12. Öğrencilerinizin okuduğunu anlama düzeyi ile okumaya yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Bu ilişkinin sebepleri neler olabilir?

Ek 7'nin devamı

10. Papatya, şekerde kışap (çubuk, mısır, pü, vb.) olarak kullanılabilir mi?
Mısırda mı?

11. Oğuzmanlı ve diğer ülkelerin kışapları aynı mıdır?
Mısırda mı?

12. Ağızdan, kışap ve diğerleri kışapları aynı mıdır?
Mısırda mı?

13. Oğuzmanlı ve diğerleri kışapları aynı mıdır?
Mısırda mı?

Yayın ve dağıtım için izin verilen miktarda kopya yapılabilir. Ancak bu izin, yayının içeriğinin değiştirilmesini veya başka amaçlarla kullanılmasını gerektirmez. Başka yayıncılara kopya çekilmesini de gerektirmez.

6. Yemekte kışap kullanılır mı? Mısırda mı?

7. Yemekte kışap kullanılır mı? Mısırda mı?

8. Yemekte kışap kullanılır mı? Mısırda mı?

9. Bir kışapın kışapları aynı mıdır?
Mısırda mı?


Yayın ve dağıtım için izin verilen miktarda kopya yapılabilir. Ancak bu izin, yayının içeriğinin değiştirilmesini veya başka amaçlarla kullanılmasını gerektirmez. Başka yayıncılara kopya çekilmesini de gerektirmez.

Ek 7'nin devamı

18. Şuhtar veil olama yaparken kendiler nasıl hareketler?

19. Şuhtar kullandıktan kendileri nasıl hareketler?

20. Okulda bir arkadaşın başını kaşıyarak kendisini nasıl hareketler?




İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır.

14. Dini kitapların okunmasını kendileri nasıl hareketler?

15. Bir kitapta bir şeyi okuyunca kendileri nasıl hareketler?

16. Şuhtar okuması yaparken kendileri nasıl hareketler?

17. Xuzga okuturken kendileri nasıl hareketler?



İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır. İzmit 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı için hazırlanmıştır.

Ek 8. Okuduğunu Anlama Testi Örneği

T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

1'den 10'a kadar olan soruları "İyilik" adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.

S-1. Bahkçi ve ailesi nerede yaşamış?

Deniz kenarında küçük bir köyde yaşamış.

S-2. Hava kararmaya başlayınca Bahkçi neden umutsuzluğa kapılmış?

Çocukları buğun de ac uyuyacaklar diye umutsuzluğa kapılmış.

S-3. Küçük balık bahkçiye niçin yalvarmış?

Ben daha yavru bir balığım. Senin ve çocuklarının karni doyuramam diye yalvarmış.

S-4. Bahkçi litilyacı olmasına rağmen küçük balığı neden denize geri bırakmış olabilir?

Çünkü onu bırakarak iyilik yaparsa da ada karşılığını bulur.

S-5. Siz bahkçinin yerinde olsaydınız ne yapardınız? Nedeni açıklayarak aşağıdaki boşluğa yazınız.

Ben olsaydım...
Ben de bırakırdım.

Arka sayfaya geçiniz

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidüne <http://e-belge.kta.edu.tr> adresinden Belge Num.:25919855-399-E.395 ve Barkod Num.:1625316 bilgileriyle erişebilirsiniz.

Ek 8'in devamı

S-6. Bahkçı küçük bahçı denize bıraktığı için neden pişman olmuş?

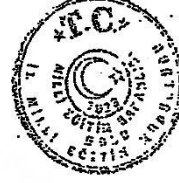
S-7. Bahkçı küçük bahçı denize bırakmasaydı ne olurdu? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

S-8. Küçük bahçı denize bıraktıktan sonra bahkçının hayatında neler değişmiş?

Arka sayfaya geçiniz

Bu belge 5078 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidine <https://e-belge.kta.edu.tr> adresinden Belge Num.:25919855-399-E.395 ve Barkod Num.:1625316 bilgileriyle ulaşabilirsiniz.

Ek 8'in devamı



Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdaki boşluğa yazınız.

Bir balıkçı varmış.
Balık tutacak hendek ve çukurların kenarını dayanmış.
Balık tutarken minik bir balık
tutmuş sonra küçük balık
beni yeme diye yalvarmış
ve balıkçı da onu bırakmış.

S-10. Okuduğunuz "İyilik" adlı metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıdaki boşluğa yazınız.

İyiliklerimizin karşılığı vardır
İyilik eden iyilik bulur

Arka sayfaya geçiniz

5

Bu belge 5078 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile hazırlanmıştır.

Evrak sayısına <http://s-bolge.kta.edu.tr> adresinden Belge Num.:25919855-399-E-395 ve Barkod Num.:1625316 bilgileriyle erişebilirsiniz.

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Manisa'da doğdu. İlk ve ortaokulu Celal Şükrü Sayınsoy İlkokulu ve 19 Mayıs İlköğretim Okulu'nda bitirdikten sonra lise öğrenimini Ahmet Altan Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2014 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Programını bitiren araştırmacı aynı yıl Trabzon Dernekpazarı İbrahim Ağa Anaokulu'nda okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaya başladı. 2017 yılında Bolu'da okul öncesi öğretmenliğine devam eden araştırmacı halen Bolu Yukarısoku İlkokulu'nda görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Kültür Mah. Cengiz Sokak No:13/3 BOLU

E-Posta : cerendeveci.09@gmail.com

Tel : 0 553 585 36 06