

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİN
İÇERDİĞİ DUYGUYA GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMALARININ
SINANMASI**

ESRA ÇETİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**MAYIS, 2017
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİN İÇERDİĞİ
DUYGUYA GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMALARININ SINANMASI

ESRA ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 23.05.2017

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabri SİDEKLI

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Süleyman CAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

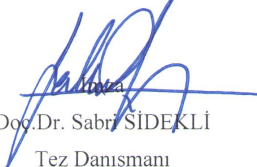
Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

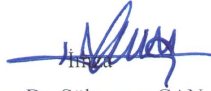
MAYIS, 2017


TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 10/05/2017 tarih ve 191/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6) maddesine göre, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ÇETİN'in "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarının Sınanması" başlıklı tezini incelemiş ve aday 23/05/2017 tarihinde saat 11:00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oybirliği** ile karar verilmiştir.


Doç.Dr. Sabri ŞİDEKLİ
Tez Danışmanı


Doç.Dr. Süleyman CAN
Üye


Doç.Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarının Sınanması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 23 / 05 / 2017

ESRA ÇETİN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN METİNLERİN İÇERDİĞİ DUYGUYA GÖRE OKUDUĞUNU ANLAMALARININ SINANMASI

ESRA ÇETİN

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Mayıs 2017, 140 sayfa

Bu araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlamalarının sinanmasını ve öğrenci grupları arasında okuduğunu anlama becerileri bakımından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın örneklemini, Muğla il sınırları içinde bulunan ve random yöntemle seçilmiş dört ilkokulda öğrenim gören dördüncü sınıf 209 kız ve 178 erkek öğrenciden oluşan toplam 387 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, öğrencilere uygulanan kişisel bilgi formu ve metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan bir başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi 10’u çoktan seçmeli, 3’ü açık uçlu olmak üzere toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin başarı testine göre sorulara verdiği cevapların analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama; var olan değişkenlere göre anlama düzeyleri arasında anlamlı farkın olup olmadığını bulmak için de Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeylerinin “*endişe (yetersiz) düzeyinde*” olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Basit ve derinlemesine anlama düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin basit anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde “*geliştirilebilir düzeyde*” olduğu, derinlemesine anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde ise “*endişe düzeyinde*” olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına bakıldığında en başarılı olduğu duygular sırasıyla sevinç, korku ve üzüntüdür. Metinleri anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler en az üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamıştır. En çok da sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama durumları incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlamaları, erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama

durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada çalışma odasına sahip olan öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının ailelerinin gelir durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okuma, anlama, okuduğunu anlama, duygu, metinlerin içerdii duygu



ABSTRACT

EFFECTS OF FEELINGS IN TEXTS ON READING COMPREHENSION SKILLS OF PRIMARY FOURTH GRADERS

ESRA ÇETİN

**Master's Thesis / Primary Education Department/ Primary Teacher Education
Program**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ

May 2017, 140 pages

The purpose of the study is to identify the effects of feelings as fear, sadness and joy in texts for primary fourth graders and to put forward whether there are any significant differences among student groups concerning reading comprehension skills.

Sampling group of the study consists of randomly selected four elementary schools in the city of Muğla and 209 female and 178 male students (387 in total) at those elementary schools. Data were gathered through personal information form and an achievement test aiming at examining the reading comprehension skills of fourth graders according to feelings in texts. The achievement test consists of 10 multiple choice and 3 open-ended types of questions. To analyse students' responses to the achievement test percentage, frequencies and arithmetic mean; to define whether there is a significant difference between comprehension levels according to existing variances Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Wilcoxon Signed Ranked Test were conducted.

Findings of the research claim that;

Initially, reading comprehension status of the students was examined. It is understood that general reading comprehension level of students is "worried (insufficient) level". When basic and in depth reading comprehension levels are examined; at the basic level of comprehension skills students are found to be at the "teaching level", at the in depth level of comprehension skills students are found to be at the "worried level".

When the students' reading comprehension statuses are examined, the most successful feelings are ranked in order as joy, fear and sadness. Students comprehend texts with sadness at least and text with joy at most.

When reading comprehension of students in comparison to gender is investigated female students' comprehension is found to be higher than that of males. There identified significant difference between the students whose mothers work or not. At this point it identified that result of students whose mothers are employed is higher than that of the others. There identified significant difference between the students' mothers' education

level and reading comprehension. There identified significant difference between students who has got a separate room to work or not and reading comprehension.

Keywords: Reading, understanding, reading comprehension, feeling, feeling in text

ÖNSÖZ

Okuduğunu anlamının önemi üzerine şekillenen bu araştırmanın ortaya çıkmasında pek çok değerli insanın katkısı bulunmaktadır. Araştırmanın planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılmasında büyük katkısı olan, fikirleriyle bana yol gösteren, bilimsel yaklaşımıyla yetişmemde emeği bulunan, bütün bunların yanı sıra manevi desteği ve güveni ile her zaman yanımda olan, akademik anlamda olduğu kadar kişisel özellikleriyle de örnek aldığım Değerli Hocam ve Danışmanım Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitim sürecinde her zaman yardımını ve desteğini gördüğüm, değerli bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Süleyman CAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca destek ve yardımlarını gördüğüm saygıdeğer hocalarım; Doç. Dr. Nuri KARASAKALOĞLU'ya, Yrd. Doç. Dr. Emel GÜVEY AKTAY'a, Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY'a, Arş. Gör. Dr. Özkan Çelik'e, Arş. Gör. Orçin KARADAĞ'a ve tezimi hazırlama sürecinde desteklerini esirgemeyen arkadaşım Hümeysra UYSAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın her aşamasında yanımda olan, yoğun ve stresli günlerimde destek ve anlayışı ile bana güç veren sevgili arkadaşım Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ'a içtenlikle teşekkür ederim.

Bugüne gelmemde harcadıkları emeği, gösterdikleri ilgi ve fedakârlığı hiçbir zaman karşılayamayacağımı bildiğim, varlıklarından her zaman güç aldığım sevgili babam Muhammet ÇETİN'e ve sevgili annem Nurgül ÇETİN'e, hayatım boyunca desteğini esirgemeyen ablam Zeynep KARAKAYIŞ'a ve sevgili eşi Serkan KARAKAYIŞ'a ve doğduğundan beri en değerlim olan biricik yeğenim Beyza KARAKAYIŞ'a sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bunlara ek olarak, araştırma sürecinin geliştirilmesi, uygulanması ve raporlaştırılmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Metinlerin içerdiği duyguların okuduğunu anlamaya etkisini incelemeyi amaçladığım bu çalışmanın sınıf eğitimi alanına katkı sağlayacağını ve yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturacağını umuyorum. Bu tez çalışması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) koordinatörlüğü tarafından 16/169 nolu proje ile desteklenmiştir.

Esra ÇETİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
EKLER DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Varsayımlar.....	9
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar.....	9

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	11
2.2. Okuma.....	12
2.2.1. Okuma Türleri.....	13
2.2.1.2. <i>Sesli okuma</i>	14
2.2.1.2. <i>Sessiz okuma</i>	15
2.2.2. Okuma Süreci ve Aşamaları	16
2.2.3. Okumanın Bileşeni	18
2.2.3.1. <i>Fonolojik farkındalık</i>	18
2.2.3.2. <i>Seslendirme</i>	19
2.2.3.3. <i>Akııcı okuma</i>	19

2.2.3.4. Kelime dağarcığı.....	20
2.2.3.5. Anlama.....	21
2.2.4. Okumanın Boyutları	24
2.2.4.1. Okumanın fizyolojik boyutu	24
2.2.4.2. Okumanın çevresel boyutu.....	25
2.2.3.3. Okumanın psikolojik boyutu	26
2.3. Duygu ve Öğrenme.....	28
2.3.1. Duygunun Okuduğunu Anlamaya Etkisi	29
2.4. İlgili Araştırmalar	30
2.4.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	30
2.4.2. Yurtdışı Araştırmalar	34

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Evren ve Örneklem	37
3.3. Veri Toplama Aracı	38
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	42
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri	44
4.1.2. Öğrencilerin Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri	45
4.1.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Düzeyleri.....	47
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumları	49
4.2.2. Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyleri	

.....	52
4.2.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Basit ve Derinlemesine Anlama Durumları	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	55
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	56
4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U testi	56
4.4.2. Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U testi	60
4.4.3. Öğrencilerin İnternet Erişimine Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi	61
4.4.4. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi	62
4.4.5. Öğrencilerin Kitaplığa Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi	64
4.4.6. Öğrencilerin Kitap Okumadan Önce Hissettikleri Duygu Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi	65

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	68
5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	68
5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	71
5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	76
5.1.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma	78
5.2. Sonuçlar	83
5.2.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar	84
5.2.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar	84
5.2.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar	85
5.2.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar	86
5.3. Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	124

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	38
Tablo 3.2. Araştırma Grubuna Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	38
Tablo 3.3. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumları.....	41
Tablo 4.1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Puan Ortalamaları	43
Tablo 4.2. Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Puan Ortalamaları	44
Tablo 4.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Aritmetik Ortalamaları.....	45
Tablo 4.4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumları.....	47
Tablo 4.5. Öğrencilerin Korku, Üzüntü ve Sevinç İçeren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Durumları	48
Tablo 4.6. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarının Betimsel Analizi.....	50
Tablo 4.7. Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Durumlarının Betimsel Analizi.....	52
Tablo 4.8. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Basit ve Derinlemesine Anlama Durumlarının Betimsel Analizi.....	54
Tablo 4.9. Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	55
Tablo 4.10. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.11. Erkek Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	57
Tablo 4.12. Kız Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	58
Tablo 4.13. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	59
Tablo 4.14. Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	60
Tablo 4.15. Anne Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.16. İnternet Erişimine Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.17. Öğrencilerin İnternet Erişim Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.18. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	62

Tablo 4.19. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	63
Tablo 4.20. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Kitaplık Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları	64
Tablo 4.21. Öğrencilerin Kitaplığa Sahip Olma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.22. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Kitap Okumadan Önce Hissettikleri Duygu Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	65
Tablo 4.23. Öğrencilerin Kitaba Başlamadan Önceki Duygularının Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Okuduğunu Anlamalarının Betimsel Analizi.....	66

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Okuma Sürecinin Aşamaları	17
Şekil 2.2. Okumanın bileşenleri	18
Şekil 4.1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri	43
Şekil 4.2. Cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyleri	44
Şekil 4.3. Basit ve Derinlemesine Anlam Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri	46
Şekil 4.4. Öğrencilerin Duygu İçeren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri .	48
Şekil 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyleri.....	51
Şekil 4.6. Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyleri	53

EKLER DİZİNİ

Ek 1. İzin Belgesi	101
Ek 2. Veri Toplama Araçları	105
Ek 2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	105
Ek 2.2. Korku Duygusu İçeren Metin-1	106
Ek 2.3. Korku Duygusu İçeren Metin-2	109
Ek 2.4. Sevinç Duygusu İçeren Metin-1	112
Ek 2.5. Sevinç Duygusu İçeren Metin-2	115
Ek 2.6. Üzüntü Duygusu İçeren Metin-1	118
Ek 2.7. Üzüntü Duygusu İçeren Metin-2	121

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma ve anlama becerileri öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları ve kendilerini sürekli geliştirecekleri becerilerin başında gelmektedir. Eğitim araştırmaları iyi okuyamayan ve anlayamayan öğrencinin gerekli bilgileri öğrenemeyeceğini, zihinsel becerilerini geliştiremeyeceğini, derslerinde ve yaşamında başarılı olamayacağını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum ilkokul birinci sınıftan itibaren okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye, düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen ve sorun çözebilen bireyler yetiştirmeye önem vermeyi gerektirmektedir (Sidekli, 2010a). Okuduğunu anlamayı arttırmaya yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Farklı okuduğunu anlama stratejileri uygulanmakta, okuma metninin kelime sayıları, okunabilirliği ve metin türleri incelenmektedir (Baş, 2014; Sidekli, 2005; Sulak, 2014). Yapılan araştırmalarda metinlerin hangi duyguları içerdiği göz önünde bulundurulmamış ya da metnin içerdiği duygunun okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği incelenmemiştir.

Günümüz şartlarında çoğu öğrencinin ilk karşılaştığı okuma materyali ders kitapları olmakta ve bu kitaplar öğrencilerin ileriki yaşlarında okumaya karşı olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde, okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. İlkokul kitapları ve çocuk kitapları yazılırken metinlerin içermesi gereken duygular hakkında Türkiye’de ve yurt dışında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Talim Terbiye Kurulunun da kitap yazma kriterlerinin içinde metinlerin ağırlıklı olarak hangi duyguyu içermesi gerekliliğinden bahsedilmemiştir. Bu da kitapların hangi araştırmaların sonuçları doğrultusunda hazırlandığı problemini ortaya koymaktadır. Ders kitaplarında yer alan okuma metinleri incelenirken metinlerin hangi duyguları içerdiği konusunun ele

alınmadığı görülmüştür. Bunun okuduğunu anlama üzerinde bir etkisinin olup olmadığı araştırmanın temelini oluşturmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil çeşitli düşünceleri, duyguları, inançları, tutumları öğretmede; kültür birikimini nakletmede vazgeçilmez ve en etkili bir iletişim aracı olarak görülmektedir (Calp, 2010). İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran en önemli özellik düşünebilmesi ve düşündüklerini dil aracılığıyla ifade edebilmesidir. Dil, toplumsal yaşam içinde insanların birbiriyle iletişim kurması ve sosyalleşebilmesi için bir gerekliliktir. Dil aynı zamanda kişilerin bilgiyi edinmeleriyle ve bilgiyi öğrenmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden dil; düşünme, öğrenme ve eğitim açısından önemli olduğu söylenebilir. Eğitimin temeli dile dayanmaktadır. Dili etkili bir şekilde kullanabilen bir kişi, insanlarla doğru bir iletişim kurabilir, duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilir, bilgi edinebilir ve böylelikle kendini her alanda geliştirebilir. Bunun için dil becerilerini geliştirmeye gereken önem verilmelidir.

Dil öğretiminde ilerleme sağlamanın en önemli yollarından birisi okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesidir. Bunun için okuma ve anlama süreci çok önemlidir. Bütün derslerin temelinde hatta dersten daha önemlisi günlük yaşamın her alanında okuma ve anlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Örneğin; okuma yazması olmayan bir kişi için dolmuşla bir yere gitmek, hastanede ya da bankada işlerini halletmek, alışveriş yapmak oldukça zor olmalıdır. Bu yüzden okuma ve okuduğunu anlama becerisi en fazla önem verilmesi gereken beceridir.

Okuma, yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Okuma, bilişsel becerilerle psikomotor becerilerin çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Razon, 1980). Okumayı yapılandırmacı anlayış temelinde açıklayan Güneş'e (2009) göre okuma süreci görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi beynin çeşitli işlemlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çizgi, harf veya sembollerin algılanmasıyla başlamaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaşarak kelimeler tanınmakta ve cümleler anlaşılmaktadır. Cümle ve paragraflarda ilgi duyulan önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz,

sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu şekilde işlenen bilgi okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek yeniden anlamlandırılmaktadır. Akyol (2010) okumayı, “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci.” olarak ifade etmektedir.

Okumanın temel amacı öğrencilere, dünyayı ve kendilerini anlamalarını, beklenti ve ilgilerini geliştirmelerini ve bağımsız anlayıcılar olmalarını sağlayan strateji ve teknikler geliştirmelerini sağlamaktır. Anlama, okuma öğretiminin en önemli parçası olarak düşünülebilir ve bu öğretimin asıl amacı öğrencilerin düşünmesini ve okuduklarına tepki vermesini sağlamak; kısaca anlamak için öğrenmelerini sağlayan öğrenme aktivitelerinin hazırlanmasıdır (NRP, 2000). Pardo (2004), okuduğunu anlamayı öğrencinin metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi ön bilgi ve becerilerini bütünlükte anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar.

Okumanın esas bölümü, okunan kelimeleri birleştirip metnin ana fikrini, içindeki bilgileri anlamak ve bu bilgileri kullanmaktır. Bunun için çevresinde yer alan metinleri kullanılmaktadır. Bu metinler sayesinde okuyucu-yazar arasında iletişim kurulmakta ve yazarın iletmek istediği anlamlara ulaşılmaktadır. Böylece okuyucu okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye başlamaktadır (Sidekli, 2005).

Türkçe derslerinde metinleri okuyup metin içi, metinler arası ve metin dışı anlam kurma ve dil bilgisi çalışmaları hep metin üzerinden yapılmaktadır. Metinler okuyucuyu amaca götüren en temel araçtır. Okumaktan zevk alan bireyler yetiştirmede metinlerin rolü büyüktür. Öğrencinin ilgisini çeken metinler sayesinde okumaya motivasyonu artacaktır. Bireylerin motivasyonu metnin zorluğuna göre değişir. Ama eğer bireyler kendilerini bir etkinlikte becerikli ve etkili olduklarına inanırlarsa öz yeterlik inançları ve işi yapma sıklığı artacaktır.

Gül’e (2000) göre dördüncü sınıf düzeyindeki çocuklarda çalışma isteği yaratmak ve onlara başarı duygusunu tattırmak büyük önem taşır. Çocukların yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda kendini sınamasına olanak veren anne-baba ve öğretmenler, başarılı olmaya karşı aşağılık duygularına kapılma karmaşasının üstesinden gelmesinde çocuğa yardımcı olurlar. Erikson’a göre, bu dönemde çocuk kendisi hakkında olumlu bir benlik algısı geliştiremezse olumsuz bir benlik algısı geliştirecektir. Olumsuz benlik ise yetersizliği ve aşağılık duygusunu ifade eder (Güler, 2008). Bu

dönemde çocuk başarısız olduğunda kendini yetersiz hissedecek ya da başarılı olduğunda kendini o konuda yetkin görecektir. Bandura, kendini yetkin olarak görmeyi şöyle tanımlar “belirlenen bir işin gerçekleştirilmesi için gerekli etkinlikleri yapma konusunda, kişilerin kendi yetenekleri hakkındaki olumlu yargılarıdır” (Akt. Akyol, 2010). Öğrenciler de okuduğunu anlamada başarılı olurlar ise okuma motivasyonları artacak ve bu da okuma davranışının artmasına sebep olacaktır. Böylece okuma alışkanlığı kazanmaları kolaylaşacaktır. Bu yüzden öğrenciler kendi seviyesine uygun ve öğrencinin anlayabileceği duygulardan oluşan metinlerle haşır neşir olmalıdır. Böyle metinlerle karşılaşmaları okuduğunu anlamada yetkin hissetmelerine neden olabilir, okuma motivasyonlarını arttırabilir ve okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayabilir. Okuma alışkanlığı kazanmış, okuma motivasyonu yüksek ve okuma öz yeterlik inancı olan bir kişinin okuduğunu anlama becerisinin de buna paralel olarak arttığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Wigfield ve Guthrie, 1997; Yıldız, 2010b). Bu yüzden öğrencilerin daha iyi anlayabileceği metinlerle karşılaşmaları önemlidir.

Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar düzenli ve sürekli yapıldığı takdirde çocuk okuma alışkanlığı ve zevki kazanır (Yalçın, 2002). Erken dönemde okuma alışkanlığı kazanan çocukların kelime hazinesi ve düşünme yeteneği artmakta buna bağlı olarak yaratıcı zekâ, dinleme ve konuşma yeteneği gelişmektedir. Çocukluğun ilk yıllarında kitapla tanışma, onun gelecekteki tüm yıllarını etkiler. Ebeveynler ve öğretmenler, çocuğun okuma alışkanlığını kazanmasında öncü ve rehber olmalıdırlar (Tanju, 2010). Öğretmenler, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırırken kullanacakları metinlerin özelliklerini iyi bilmelidir. Çünkü metinler, insanların iç dünyasını okuyuculara açarak insanları toplumsal çevresiyle kaynaştırır.

Türkçe ders kitaplarında birçok yazardan çeşitli türlere ait metinler yer almaktadır. Bu metinler, temaya uygun olacak şekilde seçilmektedirler; fakat sadece temalara uygunluk metin seçiminde yeterli bir ölçüt değildir. Aynı zamanda metnin içerdiği duygu çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalı ve olumlu kişilik gelişimini sağlamalıdır. “Öğrenciyi tutsak alan, kendinden geçiren, büyüleyen ve gerçek dünyadan uzaklaştıran ilgileri sürekli tercih etmesi ve okuması düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, keşfetme, işbirliği yapma, problem çözme, karar verme, girişimcilik gibi becerilerinin gelişimine engel olmaktadır” (Güneş, 2015).

Bireyin iyi bir okuma seviyesine ulaşabilmesinde psikolojik durumunun da önemi vardır. Duygusal yönden problemleri olan öğrenci okuma sırasında kendisini tam anlamıyla

okumaya motive edemeyecek ve okuma işleminden istenilen sonuç alınamayacaktır. Yapılan çalışmalar da öğrencinin psikolojik durumu ve akademik başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Aslıhan, 1998; Karadağ, 2007; Tarhan, 1994). Bilinmeyen durum ise farklı psikolojik duygular içeren metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına bir etkisinin olup olmadığıdır. Bu sorunun cevabını bulabilmek için farklı duygular içeren metinlerden yararlanarak eğitim-öğretim ortamındaki öğrencilerin metinlerin içerdikleri duygulara göre okuduklarını ne düzeyde anladıklarının karşılaştırılması düşünülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Metinlerin içerdiği duyguların ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Amacı

İlköğretim genel amaçları arasında, bireyleri üst öğrenime ve hayata hazırlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi için akıl yürütme, eleştirel düşünme, problem çözme, hayal gücünü ve betimleme gücünü geliştirme önemli zihinsel becerilerdir. Okuma becerileri bu zihinsel becerileri geliştirmede önemli rollere sahiptir. Bu nedenle okuma becerilerinin çeşitli zihinsel becerileri geliştirecek etkililikte yürütülmesi önemlidir (Sidekli, 2010a). Okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün hâlinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir (Çiftçi, 2007).

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkileyen bireysel ve çevresel farklılıklar vardır. Bu araştırmada bu farklılıklardan birini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı, metinlerin içerdiği üzüntü, korku ve sevinç duygularının, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama durumu nedir?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duygulara göre okuduklarını anlama durumu nedir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları arasında metnin içerdiği duygulara göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Metinlerin içerdiği duygulara göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları ile;
 - 4.1. Cinsiyet,
 - 4.2. Anne çalışma durumu,
 - 4.3. Evde internet bağlantısı bulunma durumu,
 - 4.4. Evde kendine ait çalışma odasının bulunma durumu,
 - 4.5. Evde kitaplık bulunma durumu,
 - 4.6. Kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumu değişkenlerine arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okuma ve anlama eğitimi, tüm disiplinlerin öğretilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesini sağlamaktadır (Özen, 2001). Anlama ve anlatma çocuğun yaşamı boyunca ve daima kendi başına yürüteceği bir iştir ve başarı durumunu doğrudan etkilemektedir (Yalçın, 2002). Okuma yazma becerisini keşfeden öğrenci, öncelikli olarak kendi bireysel gelişimini etkilemektedir. Bireyin okuma öğrenmesi bireysel gelişiminin yanında, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve ideolojik yönden de gelişimini etkilemektedir. Bu durum yalnızca bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, ailenin içinde bulunduğu topluluğun, giderek ulusun ve dünyanın gelişmesinde de belirleyici olmaktadır (Güneş, 2000). Bu yüzden bir bireyin okuma öğrenmesi dünyayı değiştirmesine neden olabilir.

Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşılabileceği okuma unsurlarıdır (Özbay,

2007). Günlük hayatta en sık başvurulan okuma amacı bir metni anlamak için okumaktır. Okuyucunun bir metni anlamlandırabilmesi için öncelikle metinde yer alan kelimeleri tanınması gerekmektedir. Bunun sonucunda okuma işlemi de uygun bir hızda gerçekleşecek ve anlama da kolaylaşacaktır. Metinde yer alan konu veya konular okuyucunun ilgisini ne kadar fazla çekerse anlama da o kadar iyi olacaktır (Uyanık, 2012). Bu aynı zamanda öğrencinin okumaya motive olmasını da kolaylaştıracaktır.

Okuma, okumaya yönelik içsel motivasyondan kaynaklanarak okuyucunun yaşamının vazgeçilmez bir parçası olduğunda bir alışkanlığa dönüşebilecektir (Yıldız, 2010b). Okuma alışkanlığı, bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde, eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesi süreci biçiminde tanımlanabilir (Doğanay, 2001). Bu alışkanlığı birey, çocukluk yıllarında kazanmaya baslar. Çocuklara okumanın değerini öğretmek, nasıl okuyacaklarını öğretmek kadar gereklidir. Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak için, onların okuma becerilerini geliştirmek gerekmektedir (Suna, 2006). Bu sürecin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için başta ebeveynler olmak üzere öğretmenler, ocuk edebiyatı yazarları ve kütüphanecilere büyük görevler düşmektedir. Çünkü bireylerin eğitiminde ve alışkanlıklar edinmesinde onlara uygun kitapları seçerek ya da seçme olanağı tanıyarak yardımcı olurlar.

Bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler. Çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır (Sidekli, 2010a). Kişilerin farklı ön bilgilerinin olması, farklı kişisel özelliklere ve ilgilere sahip olmaları, kişilerin metni okuyorken ki hissettiği duygular metnin anlaşılmasında etkili olabilir. Bireylerin okuduğunu anlamalarını etkileyecek olan faktörleri bulmak gerekir. Özellikle de kendi yaş grubunda çocuğun metnin içerdiği duyguya göre hangisinde daha kolay anlayabildiği bilinmelidir. Çünkü Dökmen'e (1994) göre "Kişilerin okuduklarını anlama kapasiteleri ve okuma hızları arttıa kitap okuma eğilimleri de artacaktır." Yani bireyin en iyi anlayıp yorumlayabildiği metinler onların öz yeterlilik inançlarını arttıracak, okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlayacak ve iyi bir okuyucu olmalarına katkı sağlayacaktır. Bunun için metnin özelliklerinin ve içeriğinin ocuk üzerindeki etkileri iyi bilinmelidir. Sever'e (2003) göre, temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı ilköğretim dönemindeki çocukların öğretimde karşılaştıkları metinler ve kitaplar, onların öğrenimlerinin ileriki aşamalarında okuma alışkanlığı edinmiş birer okur olarak yetişmelerinde önemli bir sorumluluk üstlenir.

Türkçe ders kitaplarında birçok yazardan çeşitli türlere ait metinler yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda metinlerin hangi duyguları içerdiği göz önünde bulundurulmamış ya da metnin içerdiği duygunun okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği incelenmemiştir. Bu metinlerin içerdiği duygu; çocuğun yaşına uygun olmalı, çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamalı ve olumlu kişilik gelişimini sağlamalıdır. Özellikle çocuk edebiyatı yazarları da kitaplarında yaş grubuna uygun duyguları seçerek çocukların okuduğunu anlamalarına katkı sağlayabilir ve gelecek için daha iyi okuyucuların yetişmesine olanak sağlayabilir.

Farklı duygular içeren metinler ile okuduğunu anlama arasında bir ilişki olup olmadığı; eğer varsa hangi duygunun okuduğunu anlamada daha iyi sonuç verdiği, bu sonucu nelerin etkileyebileceği bilinmemektedir. Bu nedenle farklı duygular içeren metinlere göre okuma becerisinin incelenmesi gereklidir. Bu çalışmayla dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin metinlerin içerdiği korku, üzüntü ve sevinç duygularının okuduğunu anlamaya etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Aynı zamanda okuma ile ilgili alanlarda iyi yetişen bireyler bir toplum için oldukça önemlidir. Fakat ülkemizde öğrencilerinin okuma becerilerinin incelendiği bazı çalışmalarda, öğrencilerin okuduğunu anlamaları çok düşük bulunmuş ve öğrencilerin en fazla okuduğunu anlayamamaktan şikâyet ettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak, okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörleri saptamak, içinde bulunulan durumu tespit etmek, durumun sonuçlarını ortaya koymak ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak çözüm önerileri getirmek son derece önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

- a) Öğrenciler için seçilen ve hazırlanan okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu,
- b) Öğrenciler için hazırlanan okuduğunu anlama testlerindeki soruların öğrencilerin durumlarını yeterli düzeyde tespit ettiği,

- c) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri, tüm grupları aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- a) Muğla ilinde rastgele yöntemle belirlenen ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle,
 b) 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyılıyla ve
 c) Sevinç, üzüntü ve korku duygusunu içeren metinlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Dil: Kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde doğal bir gelişme gösteren duygu, düşünce ve dilekleri anlatmak için kullandığımız sesli ve uyumlu işaretler sistemidir (Yeşilöz, 2003).

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006). Okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmedir (Güneş, 2007a).

Anlama: Görülen, işitilen, okunanların kavranması ve algılanmasıdır (Ruşen, 1995). Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla anlamın inşa edildiği amaçlı düşünme olarak tanımlanır (Haris ve Hodges, 1995).

Okuduğunu Anlama: Metindeki bilgileri ve okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreçtir (Radoyevic, 2006).

Metin: Kendisinden anlam kurulan her nesne metindir (Rowe, 1987). Metni sadece yazıya geçirilmiş bir bütün olarak görmemek gerekir. Metni okuma ve anlamlandırmada

okuyucu faktörü de önemlidir. Çünkü her okur, bir metni, kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşar (Göktürk, 2007).

Duygu: His, davranış, itici kuvvet, fizyolojik değişiklikler ve kontrol etme gibi çeşitli öğelerden oluşur. Duygu, organizmanın karışık durumları olduğu için ölçülmesi ve belirlenmesi zor bir kavramdır (Plutchik, 1994).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Dil

İnsan, doğası gereği sosyal etkileşimler içinde bulunan bir varlıktır. Sosyal etkileşimin temel gerekeni ise iletişimdir. İletişim, genel olarak insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi olarak ele alınmaktadır (Cüceloğlu, 1997). Karşılıklı olarak birbirini anlayan insanların paylaşımı da diyebiliriz. İnsanların en yaygın şekilde kullandıkları iletişim aracı dildir. İletişimin temel aracı olan dilin birçok tanımı yapılmıştır. Dil tanımlarında ortak temel öğeler şunlardır (Demirel, 1999):

1. *Dil bir sistemdir.* Başka bir deyişle dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
2. *Dil seslerden oluşur.* Her ses, değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
3. *Dil bir iletişim aracıdır.* Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.
4. *Dil bir düşünce aracıdır.* İnsanlar düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
5. *Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.* Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurlmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir.

Dil, “Bir ulusu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle

gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir” (Aksan, 2003). Dil sayesinde, deneyimler, bilgiler, gözlemler daha sonraki zamanlara aktarabilir, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilir.

Dil, insanların düşünürülüğünden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur (Aksoy, 1975). Dil ve düşünme arasında birbirini besleyen bir ilişki vardır. Düşünceyi ifade etmek için dili kullanırız ve düşünceleri başkalarına aktarırız. Böylece düşünce dili, dilde düşünceyi geliştirmeye devam eder.

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinlediğini, izlediğini ve okuduğunu anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini ifade edebilen; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip; sorumluluk üstlenebilen; girişimci, çevresiyle uyumlu; olay, durum ve bilgileri kendi birikiminden hareketle araştıran, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getirmiş; estetik zevk kazanmış, milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2006). Bireyler ne kadar iyi bir dinleyici, konuşmacı, okur ve yazar olabilirse o kadar daha etkili düşünebilir ve etkili düşünebildikleri oranda dil becerilerini de geliştirebilirler (Şahinel, 2002). Dil öğretiminin temel hedefi de dil becerilerini geliştirerek öğrencilerin, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Dil öğretiminin temelini okuma-yazma-dinleme-konuşma-görsel okuma ve görsel sunu alanındaki beceriler oluşturmaktadır. Bu becerileri geliştiren, yazıları okuyan ve okuduklarını anlayan bireyler giderek kendilerini geliştirirler (Sidekli, 2010b). Bu becerilerin içerisinde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü günümüzde okuma, toplumsal yaşama uyumun en önemli koşullarından biridir.

2.2. Okuma

Okuma, yazılı işaretleri yorumlama ve anlamlandırma amacı ile zihnimizin göz ve ses organlarımızla birlikte ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir (Özdemir, 1987). Greenall ve Swan’a (1986) göre, okuma, amaca ulaşmak için ihtiyaç duyulan en fazla bilgiyi parçadan elde edebilme yani öğrenmeyi gerçekleştirir. Okuma, sadece kelimelerin peş peşe söylendiği pasif bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurur. Okuduğunu anlama, işte bu tür bir etkileşim

sonucunda oluşur. Kısaca okuma, aktif ve yaratıcı işlemdir (Sidekli, 2011). Okumayı öğrenme ve okuma becerilerini geliştirme uzun yıllar sürmektedir. Okul öncesinden başlamakta, ilk okuma-yazmayla sürmekte ve üst düzey okumaya kadar gitmektedir. Böylece okuma becerileri uzun bir süreç içinde çeşitli etkileşimlerle geliştirilmektedir (Güneş, 2007a). Etkileşimsel anlayış okumadaki etkileşim süreçlerini altı noktada toplamaktadır:

1. Sosyal yapılandırmacılık anlayışına göre okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin-sosyal ortam etkileşimine bağlıdır.
2. Okumak için ön bilgiler harekete geçirilmektedir.
3. Okumak için bir amaç belirlenmektedir.
4. Okumak, okuyucunun dil becerilerini harekete geçirmeyi gerektirmektedir.
5. Okumak, grafik işaretler aracılığıyla okuyucu ile yazar arasında düşünce akışının sağlandığı, etkileşimin gerçekleştirildiği bir süreçtir.
6. Okumak, çeşitli metinler arası bağ kurmak demektir (Güneş, 2007a).

İyi okuma gözün, zihin ve ses organlarının işbirliği içinde organik çalışmasına bağlıdır. Kelimeler zihinde tanıma merkezinde değerlendirilir. Zihin yeni karşılaştığı kelimelerle ilgili bilinçaltında var olan kelimeyi çağrışım yoluyla bilinç üstüne çıkarır (Ünalın, 2001).

Güneş (2007a) okuma eğitiminin amaçlarını genel olarak, dil becerilerini geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme” şeklinde sıralamaktadır. Bu durum okuma öğretiminin, içeriğinde, süreçlerinde ve yöntemlerinde belirleyici olmaktadır.

2.2.1. Okuma Türleri

Okurun amacına, okunulacak yazının türüne ve okuma ortamına göre farklı okuma şekillerinden bahsedilebilir. Buna göre okuma şekilleri okuyucunun:

1. Amacına göre: Eğlenmek, Bilgilenmek, vb.
2. Kullandığı yöntemlere göre: Sesli, Sessiz okuma, vb.

3. Metnin türüne göre: Seçmeli okuma, Tam okuma, vb.
4. Kullanılan materyale göre: Kitaptan okuma, Ekrandan okuma, vb.
5. Göz hareketlerine göre: Dik, Çapraz, Zikzak okuma ve
6. Kişilere göre: Bağımsız okuma, Paylaşarak okuma, Birlikte okuma, vb. şeklinde gruplandırılmaktadır (Güneş, 2007a).

Bu okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma, yurt içi ve yurt dışı çalışmalarda araştırmalara konu olmuş ve okullarda en çok kullanılan okuma türleri oldukları için sıra ile açıklanmıştır.

2.2.1.1. Sesli okuma

Güneş'e (2009) göre sesli okuma yazıyı görme, kelimeleri seslendirme ve anlamı zihinsel sözlükten bulma işlemidir. Kelimelerin işitilmesi ile zihne aktarıldığını belirtmektedir. Sesli okuma çalışmaları sayesinde öğrencinin okumayı öğrendiğini, öğretmenin okuma performansı hakkında bilgi sahibi olduğunu ve Türkçe dersinin önemli amaçlarından olan dinleme ve konuşma becerilerinin kazanılmasına da hizmet ettiğini belirtmektedir. Demirel (1999) sesli okumayı, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtabilecek biçimde seslendirilmesidir. Dökmen'e (1994) göre sesli okuma, okumada sahip olunan problemleri belirleme amacıyla kullanılır; bir yazının, bir şiirin keyifle, yavaş yavaş okunması durumunda eğlendirir; okuma yazma oranının düşük olduğu gelişmekte olan toplumlarda sosyal ve kültürel işleve sahiptir.

Sesli okuma kelimelerin telaffuzuna, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek uygun bir hızda konuşurcasına okumaktır. Akıcı ve coşkulu bir sesli okuma dinleyenleri etkiler ve zevk verir. Bu nedenle sesli okuma öğrencilerin dinleme alışkanlığı kazanmasına yardım eder.

İyi bir sesli okumanın nitelikleri şunlardır (Demirel, 1999):

- Yazarın bildirmek istediği anlamı dinleyiciye aktarmak.
- Harfleri doğru okumak.
- Sözcükleri doğru okumak, doğru vurgulamak.
- Cümleleri ve anlam öbeklerini doğru vurgulamak.
- Okurken anlam bütünlüğünü bozmadan duraklamak.

- Sesin yüksekliğini, dinleyicilerin toplandığı alana göre ayarlamak.
- Dinleyicilerin karşısında olma sıkıntısı göstermemek.
- Zaman zaman dinleyicilere bakmak.

Sesli okuma öğrencilerin okuma zevki kazanmaları için gereklidir. Sesli okuma, sessiz okuma becerisini kazanmak için ön şarttır. Günümüzde sesli ve sessiz okumanın her ikisine de önem verilmektedir.

2.2.1.2. Sessiz okuma

Demirel (2004) sessiz okumayı ses organları, gövde ve baş hareketleri olmaksızın sadece göz ile yapılan okuma faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Sessiz okuma becerilerinin gelişmesi için de yazıyı parmakla okumaya engel olunması gerektiğini vurgulamakta bunun dışında özgür okuma etkinliklerine istek uyandırılması gerekliliğine de değinmektedir. Güneş'e (2007b) göre sessiz okuma, kelimeleri ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır. Sessiz okuma sürecinde göz yazılardan topladığı bilgileri doğrudan zihne göndermektedir. Okuma sürecine ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak yer almamaktadır.

Sessiz okumada görme ve anlama çok hızlı olur. Ses organlarını devreye girmediği için okuma, göz ve zihin ikilisinin ürünüdür. Bu okuma çeşidinde gözün gördükleri beyni yeteri kadar meşgul ettiği için, başka bir meşgale bulamayan beyin, okunanı daha çabuk kavrar (Çelik, 2006). Söz gelimi, sesli okuyanlar dakikada ortalama 150 kelime okurken, gözle, sessiz okuyanlar ortalama 1000 kelime okuyabilir, hatta bunu da aşabilirler. Çünkü sessiz okumada konuşma devre dışı kalmaktadır (Dökmen, 1994). Sessiz okuma da okuyucu konuşmaya harcayacağı dikkati sadece yazıya odakladığı için okuma hızı ve anlama daha fazla olmaktadır.

Sessiz okuma, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesine, bağımsız çalışmasına, zamanını ve gücünü daha iyi kullanmasına katkı sağlamaktadır. Bunun için okulda ve okul dışında öğrencilerin sessiz okuma yapmaları özendirilmelidir (Güneş, 2007b). Sessiz okuma öğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarına, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve okuma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

Demirel (2004), sessiz okuma alışkanlığı kazandırmak için yapılması gerekenleri şu şekilde sıralar:

- Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak sözcükleri içinden söylemek olmadığı anlatılmalıdır.
- Yazıyı parmakla izlemeleri önlenmelidir.
- Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
- Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
- Serbest okuma etkinlikleri için heveslendirilmelidir.
- Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük veya cümle bulma çalışmaları sessiz okumayla yaptırılmalıdır.

Ünalın ilkokulda sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanıp, ikinci ve üçüncü sınıfta kısıtlı bir zaman ayrıldığını, dördüncü sınıfta sesli sessiz okumaya eşit zaman ayrıldığını, beşinci sınıfta da sessiz okumaya daha çok zaman ayrıldığını belirtir (Ünalın, 2001). Güneş de bu durumu destekler nitelikte, sessiz okumaya ilkokul birinci sınıfta yer verilmeyip, ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmesini, dördüncü ve beşinci sınıfta uygulamaya geçilmesi gerektiğini belirtir (Güneş, 2007a).

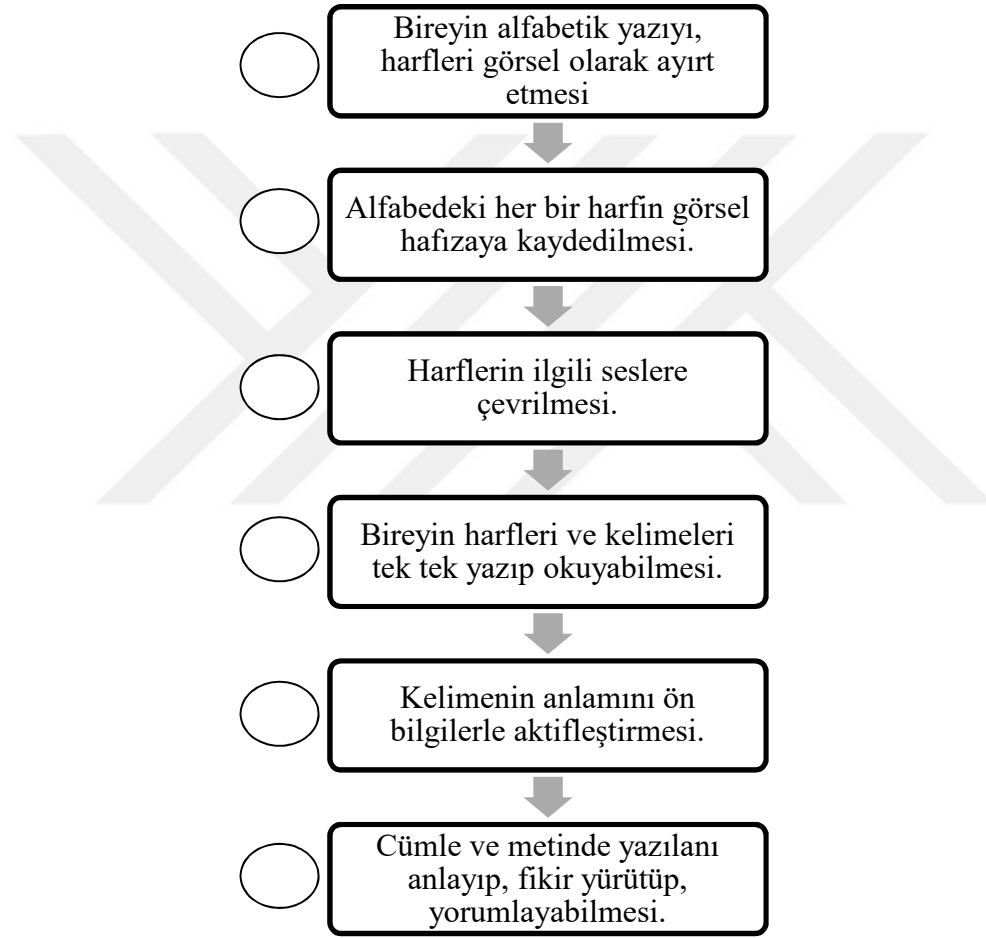
2.2.2. Okuma Süreci ve Aşamaları

Okuma, beyinde bir anda tek aşamada oluşan bir etkinlik değil, zihinsel ve algısal becerilerin önemli rol oynadığı, görme, algılama, hatırlama, çağrışım, kavrama, yorumlama ve seslendirme gibi değişik bileşenlerden oluşan son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte hafıza, dikkat, görsel ve işitsel algılama gibi zihinsel mekanizmalar eşgüdüm içinde çalışmaktadır (Smith, 1984). Baymur (1949), okumanın üç aşaması bulunduğunu ve bunların yazı işaretinin algılanması, ses işaretinin meydana getirilmesi, mananın kavranması şeklinde sıralandığını ifade etmektedir. Okumanın ilk şartı yazı işaretinin kavranmasıdır. Yazı işaretlerinin seslendirilmesi de okumanın önemli bir unsurudur ancak okumayı öğrendikten sonra öğrenciler her zaman sesli okumaya ihtiyaç hissetmezler. Okumanın asıl amacı mananın kavranmasıdır. Mana okumada asıl elde edilmesi gereken unsur olması bakımından büyük bir önem taşıdığı gibi kelimelerin teşhisinde de önemli bir rol oynar.

Gleason (1985) okuma sürecini altı aşamaya ayırmaktadır. Gleason birinci aşamayı önce bireyin alfabetik yazıyı, harfleri görsel ayırt etmesi olarak tanımlamıştır. İkinci aşama;

harflerin tanınması şeklinde açıklamaktadır. Bu iki aşamayı izleyen üçüncü aşamada, harflerin dille ilgili seslere çevrilmesi gelmektedir Dördüncü aşama; kelime bilgisinin kazanılması yani harflerin kâğıttaki dizilişlerinin kavranmasıdır. Beşinci aşama; anlama, kelimenin daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hale getirilmesi ve son aşamada ise herhangi bir parçada veya cümlede okunan sözcük ile ilgili bilgiyi seçebilmesidir. Bu aşamaların sonunda ise basit düzeyden başlayarak daha ileri karmaşık işlemlerle okuma gerçekleştirilmektedir (Akt: Sidekli, 2010a).

Okuma süreci genel olarak altı aşamaya ayrılabilir (Gleason, 1985; Güneş, 1997):



Şekil 2.1. Okuma sürecinin aşamaları

Şekilde de görüldüğü gibi okuma sürecinde önce harfler görsel olarak tanınmakta, ardından seslendirilmekte, daha sonra harfler birleştirilerek kelime tanınmakta ve kelimenin anlamı bulunmaktadır (Sidekli, 2010a).

2.2.3. Okumanın Bileşenleri

Ulusal Okuma Paneli (NRP) araştırmaları raporu anlama, kelime dağarcığı, okuma akıcılığı, ses ve fonolojik farkındalık olmak üzere okumanın 5 bileşeni olduğunu ortaya koymuştur.



şekil 2.2. Okumanın bileşenleri

2.2.3.1. Fonolojik farkındalık

Fonolojik farkındalık; okuma-yazma ile güçlü bir ilişkisi olan, kelimeleri meydana getiren sesleri tanıma, ayırma ve ortak seslerden oluşan sözcükleri fark etme görevleri ile ilgili bir beceridir (Anthony ve Francis, 2005). Fonolojik farkındalık, söylenen sözcüklerin seslerine hakim olma yeteneği ve bilgisi olarak da tanımlanabilir.

Konuşma diline özgü bir beceriyi temsil eden fonolojik farkındalık, okuma becerisinin ediniminde nedensel bir rol oynamaktadır. İlk okuma-yazma öğretim sürecinde çocuğun ses birimlerini öğrenmeden önce, konuşma dilinin seslerden oluştuğunu anlaması çocuğa okuma-yazma öğreniminde kolaylık sağlayacaktır (Erdoğan, 2011). Ulusal Okuma Paneline göre çocuklara fonolojik bilincini öğretmek fonolojik farkındalığa hiç dikkat etmeyenlere göre okumalarını daha fazla geliştirir. Başka bir deyişle fonolojik farkındalık becerilerinde problemler yaşayan çocuklar okumada da problemler yaşamaktadır. Yeterli derecede fonolojik farkındalık becerisine sahip olmayan çocuk, sözcükleri okumak için

sesleri harmanlayamayacaktır. Bu beceri fonolojik farkındalık ile açıklanmaktadır. Okuma problemi yaşayan çocuklar fonolojik farkındalığın birçok görevini yerine getiremezler (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalığı geliştirmek için okulöncesi dönemde fonolojik farkındalık eğitimi verilmelidir.

2.2.3.2. Seslendirme

Seslendirme, "harflerin veya harf gruplarının yazılışları ve telaffuzlarının öğretilmesi olan bir alfabetik ilke üzerine kurulu okuma öğretme sistemidir" (Adams, 1990). Gleason (1985) okuma sürecini; ilk olarak kişinin yazıyı, harfleri görsel olarak ayırt etmesi ve ardından da tanınması şeklinde açıklamaktadır. Ardından harflerin dille ilgili kavramlara çevrilmesi gerekmektedir. Bu ise harfleri (grafemleri), ilgili fonemlere çevirmek anlamına gelmektedir.

Seslendirme, yazılı kelimeleri konuşulan sözcüklere dönüştürme işlemidir. Öğrenciler, seslendirmeye geçmeye başlarken, bir sesbirimi (ses) ile bir harf (sesleri temsil eden harfler) arasındaki yazılı ilişkiyi öğrenirler.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilk okuma-yazma öğretim sürecinde, sesleri yazı harflerine dönüştürme (seslendirme) etkinlikleri öğrencilerin duydukları sesleri yazıya aktarmalarını sağlamaktadır.

2.2.3.3. Akıcı okuma

Akıcı okuma konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Akıcı okuma; doğru okumaya ve okuma hızına dikkat ederek vurgu ve tonlamayı doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma etkinliğine yansıtarak yapılan bir sesli okuma süreci olarak tanımlanabilir (Samuels, 2006; Zutell ve Rasinki, 1991).

Tanımlara bakıldığında okuma akıcılığının üç önemli boyuttan oluştuğu konusunda bir görüş birliği olduğu söylenebilir. İlk boyut, doğruluk (kelime tanıma); okuyucular, sözcükleri en az hatayla anlama ulaşmaya sağlayacak yeterlilikte seslendirebilmelidir. İkinci boyut, otomatiklik (okuma hızı); okuyucular, kabul edilebilir bir hızla okuyabilmeli ve olabildiğince az zihinsel gayret sarf ederek anlam bilinci için sahip olduğu bilişsel kaynaklarını kullanabilmelidir. Üçüncü boyut, prozodi: okuyucular gerçek bir sözel konuşma gibi vurgu ve tonlamalara uygun şekilde okuyabilmelidir (Kuhn,

Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Rasinski, 2004; Samuels, 1997).

National Reading Panel (2000) akıcı okumayı metni pratik, doğru ve düzgün vurgulamayla ifade edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Akyol (2006) ise akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarlarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre akıcı olmayan okuyucular, okuma sırasında bu hatalardan en az birinde sorun yaşarlar. Bu okuyucular yavaş bir şekilde okurlar, anlamdan ziyade kelime tanıma üzerinde çaba sarf ederler ve uygun bir ifadeyle okuyamazlar. Sonuç olarak bu okuduğunu anlamlandırma sürecini olumsuz yönde etkiler. Akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişki günümüzde üzerinde durulan konulardan biridir. Rasinski (2004) de anlama ve akıcı okumanın iç içe olan kavramlar olduğunu belirtmektedir. Buna göre akıcı okuyanlar daha iyi anlamaktadır ve akıcı okuma, okuduğunu anlama için bir göstergedir. Okuma becerileri ile ilgili çalışmalar akıcı okuma ile anlama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Baştuğ ve Akyol, 2011; Uzunkol, 2013; Yıldız, 2013).

2.2.3.4. Kelime dağarcığı

Korkmaz'a göre kelime, "bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşanlar arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu veya düşüncüyü yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi"dir (Korkmaz, 1992). Kelime, kelimelerin anlamlarının bilgisi ve dili anlamada gerekli bir elementtir (Kamil ve Hiebert, 2005).

Bireyin hayatı boyunca edindiği kelimelerin tümüne kelime dağarcığı denir. Banguloğlu'na göre bir dilin bütün kelimeleri o dilin kelime dağarcığını meydana getirir (Banguloğlu, 2015). Korkmaz (1992) ise kelime hazinesini; "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı." şeklinde tanımlamaktadır.

Türkçe' de temel dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmakta fakat, temel becerilerin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı öğrenmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunların birisi de öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesidir. Çünkü kelimelerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması imkânsız gözükmektedir. "Bir

metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s.30). Öğrencilerin kelime dağarcığının geniş olması anlama ve anlatma becerilerini geliştirme ve işlevsel olarak kullanmalarının olmazsa olmazıdır. Okul hayatında öğrencilerin hem okudukları metinleri, dinledikleri konuşmaları tam ve doğru bir şekilde anlamaları hem de anladıkları ile ilgili düşüncelerini anlatabilmeleri için kelime dağarcığının önemi büyüktür (Göçer, 2009).

2.2.3.5. Anlama

Anlama, yazının anlamını bulma, üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme etkinlikleridir. Anlama, inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi beyin teknolojisi oluşturacak zihinsel yetenekleri kapsamaktadır. Anlama sürecindeki bütün bu zihinsel yetenekler, önceki deneyimlerle birleşmekte ve okunan yazı öğrencinin yaşantıları ışığında incelenmiş olmaktadır (Güneş, 2000). Buradan anlaşıldığına göre anlama bireylerin önbilgileriyle ile çok yakından ilgilidir. Öğrencinin önceki deneyimleri az veya yetersizse anlama da az ve yetersiz olacaktır (Sidekli, 2010a). Önbilgiler ve geçmiş deneyimler kişiden kişiye farklılaştığı için aynı metinden farklı kişiler, farklı anlamlar çıkarabilir. Pardo (2004) ise okuduğunu anlamayı okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile geçmiş yaşantılardan edinilen bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar.

Okuduğunu anlama öğrencinin metni algılaması, anlamlandırması, aktarılmak istenen bilgi, duygu, ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan kavraması, ön bilgilerinin ışığında metindeki bazı bilgileri seçmesi, bunları ön bilgileriyle birleştirerek yeniden anlamlandırması ve zihinde yapılandırması olarak açıklanabilir (Güneş 2007a; Kavcar ve Oğuzkan, 1987). Özmen’e (2001) göre bir metni anlamak, sadece metindeki sözcüklerin anlaşılmasıyla gerçekleşmez. Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır. Bu nedenle bir metni okuyup anlama, okuyucunun, metinde anlam ifade eden her birimi anlayarak bu birimler arasında ilişki kurması sonucunda okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir.

Bu tanımlara bakıldığında okuma anlama becerisi bakımından öğrencilerden, geçmiş yaşantıları ile metindeki bilgi, duygu ve düşünceleri birleştirerek yeni bir anlama ulaşması beklenir. Tazebay'a (1995) göre öğrencilerin; okunan parçaya uygun başlık bulması, okunan öykü ya da masaldaki kahramanların niteliklerini söylemesi, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirlemesi gerekir. Smith ve Eliot'a (1986) göre ise herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi, kendisiyle ilgili bilgilerden hükümler çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir.

Okumayı anlamak etkileşimsel bir süreçtir ve üç bileşenden oluşmaktadır; bunlar okuyucu, metin ve okuma ortamıdır. Okumada anlama bu üç bileşen arasındaki ilişkiye dayalı olarak değişmektedir (Güneş, 2007b).

Okuyucu: Okuyucu metinden okuduklarını anlayan ve zihinde yapılandıran kişidir. Okuyucunun yaşadığı dünya ve konuşulan dil hakkında çeşitli ön bilgileri vardır. Okuyucunun bilgileri zihinsel yapısının göstergesidir. Bu zihinsel yapısı okuma sürecinde okuyucunun anlamasını etkilemektedir. Okuyucu ön bilgilerine ve zihinsel yapısına göre okuduğu metindeki yeni bilgileri seçer (Sidekli, 2010a). Okuyucunun metinlerle iletişime girebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Pressley'e (2002) göre iyi okuyucuların özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

- Etkindirler.
- Okumaları ile ilgili net hedefleri vardır. Metni, hedef ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusunda sürekli değerlendirirler.
- Okumadan önce metne göz gezdirirler.
- Ne olacağı ile ilgili sürekli tahminde bulunurlar.
- Seçicidirler.
- Anlamaları yapılandırır, gözden geçirir ve sorgularlar.
- Bilinmeyen kelime ve kavramları tahmin etmeye çalışırlar.
- Ön bilgilerini kullanırlar.
- Okudukları metnin yazarı üzerine düşünürler.
- Anlamalarını takip ederler.

- Metnin değeri ve kalitesini değerlendirirler.
- Farklı tür metinleri okurlar.
- Kurgusal metinleri okuduklarında karakterler ve olaylar hakkında düşünürler.
- Açıklayıcı/bilgi verici metinleri özetleme eğilimindedirler.
- Okuma onlar için bir süreçtir.

Okuma Ortamı: Bu ortam okuyucunun metni anlamak için uğraştığı ortamdır. Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınmaktadır. Psikolojik ortam, okuyucunun okuma amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak belirlenir. Sosyal ortam, okuma sırasında içinde bulunulan ortam yani öğretmenin, arkadaşların tutumu, gürültü durumu vb. olarak tanımlanır. Okuma ortamındaki bu durumlar anlamayı etkileyebilir (Güneş, 2007b).

Metin: Okuma ve anlama sürecinin en önemli değişkenlerinden biri metindir. Çünkü anlama, metinler üzerinden gerçekleştirilen bir süreçtir. Türkçe öğretiminde metinler ana araç-gereçlerdendir ve çalışmalar hep metin üzerinden yapılır.

Doğru seçilmiş metinler, çocuğu okumaya ve dinlemeye sevk edip, edebiyat ile tanıştırmannın yanında; hafızayı geliştirir ve tazeler, duygu, ve hayal dünyasını zenginleştirir bilgi dağarcığının genişletir, dikkatini terbiye eder. Metin çalışmaları, muhakeme ve mukayese gücünün gelişmesine yardım eder. Dilbilgisi çalışmaları mantığı kuvvetlendirir. Konuşma ve yazma becerilerini bir plan çerçevesinde doğru ve güzel biçimde geliştirir ve olgunlaştırır (Calp, 2010; Karakuş, 2002). Gelişimde bu kadar önemli olan metinleri, çocukların bir iletişim aracı olarak görüp onlardan bilgi çıkarmayı, onları eğlendirme aracı olarak görmeyi, hayata ve kişisel gelişime yardımcı olan bir araç olarak kullanmaları öğretilmelidir (Yıldız, 2010a).

Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, ders kitapları dışında okuyacak kitap bulmakta zorlanmaktadır. Bu durumda Türkçe ders kitaplarındaki metinler, en önemli okuma aracı konumunda olmaktadır (Coşkun, 2003). Bu yüzden, Türkçe ders kitapları hazırlanırken kitaplara alınacak metinlerin niteliği ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu en önemli unsurlardır. Genel olarak araştırmalardan metnin öğrenci seviyesine uygunluğu ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Bir metin, öğrencinin seviyesine ne kadar uygunsa okuyucunun anlaması da o derece yüksek

olur.

Bireylerin okuma motivasyonu metnin zorluğuna göre değişir. Öğrencinin seviyesinin üstünde olan metinlerde öğrenci kendini yetersiz hissedecek ve işi yapma sıklığı azalacaktır. Ama eğer bireyler kendilerini bir etkinlikte becerikli ve etkili olduklarına inanırlarsa öz yeterlik inançları ve işi yapma sıklığı artacaktır. Böylece okuma alışkanlığı kazanmaları kolaylaşacaktır.

Ders kitaplarına alınacak metinlerin konuları işleniş açısından, onların güvenlerini artırıcı, geleceğe ümitle bakmalarını sağlayan, insan ve tabiat sevgisi gibi değerleri pekiştirici inançlar yerleştirebilecek özellikte olmalıdır. Ulusal değerlere önem veren, öğrencilerin demokratik anlayışa sahip ve saygın bir kişiliğe sahip olmalarına özen göstermelidir. Seçilen temalar onları eğlendirip dinlendirirken, onların yeni düşünceler kazanmalarını da ihmal edilmemelidir (Yalçın ve Aytaş, 2002).

2.2.4. Okumanın Boyutları

Okuduğunu anlamlandırmada ortaya çıkan farklılıklar, okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen çeşitli etkenlerin varlığından kaynaklanır. Bunlar okumanın fizyolojik, psikolojik ve çevresel boyutlarıdır. Okumanın bu boyutları ile ele alınması gerekir. Süreçlerin birinde oluşan aksama, diğer süreçleri de etkileyecektir (Sidekli, 2005). Bir çocuğun okumaya hazır oluşunda, okuma düzeneğini kavrayışında ve iyi okuma alışkanlıkları geliştirilmesinde sağlık durumu, zeka yaşı, toplumsal çevresi ve kişisel yaşantıları her zaman rol oynar” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Okuma, görme ve seslendirme boyutuyla fizyolojik, bireyin okumaya karşı tutumu, ilgisi gibi etmenler boyutuyla psikolojik ve okuma ortamının etkileri boyutuyla çevresel bir süreçtir.

2.2.4.1. Okumanın fizyolojik boyutu

Öğrencinin yaşı ve olgunluğu onun fizyolojik özellikleridir. Fizyolojik özellikler okumaya etki etmektedir. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının güçlüğüne, satırın uzunluğuna, öğrencinin yaşına, olgunluğuna ve okuma amacına göre değişir (Sidekli, 2010a).

Okuma esnasında gözün çalışması kamera gibidir. Bir metni okurken gözlerimiz, metnin satır uzunluğuna kesilmeksizin devam eden bir yer değiştirme yaptığını sanırız. Fakat bu

izlenim aldaticıdır. Çünkü gözlerimiz sıçramalarla ilerler. Göz, satırın bir parçasını saptamak için durur ve odaklanır. Bu odaklanmada okuma esnasında retina bölgesinde oluşan imge, sinirler aracılığı ile beyindeki görme merkezine iletilir. Kısacası okumakta olan bir kişi gözlenildiğinde, tıpkı bir bisküviyi yer gibi küçük kesikli vurgularla metni hızla okuduğu seçilebilir (Hildreth, 1960; Richaude, Gauquelin ve Gauquelin, 1990).

Okumada etkili bir diğer özellik de belirttiği gibi göz- ses uzaklığıdır. Göz- ses uzaklığı okurken gözün görme alanına giren harflerin sayısı ile aynı sürede seslendirilebilen harflerin sayısı arasındaki farktır. Göz ne kadar harfi görürse o kadar harfi seslendirmiş olur. Bu durum okuma hızını ve anlamayı azaltmaktadır. Yani göz-ses genişliği fazla ise okuma ve anlama zorlaşmaktadır (Binbaşoğlu, 2005; Güneş, 2000).

Okuma, seslendirme ve anlama boyutları olan karmaşık bir süreçtir. Vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır. İç salgı bezlerinin tam görev yapmaması durumunda okumada aksaklıklar olur. Yalnızca doğru ve hızlı bir seslendirme okuma için yeterli değildir. Doğru ve akıcı okuma, anlamının temeli olmakla birlikte asıl önemli olan anlamının gerçekleşmesidir (Akyol, 2010; Demirel, 2004).

2.2.4.2. Okumanın çevresel boyutu

Çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimi için, içinde bulunduğu sosyal çevrenin önemi büyüktür. Çünkü birey bulunduğu ortamın kültür seviyesinden, çevresinden ve ailesinden etkilenen sosyal ortamda yaşayan bir varlıktır (Vygotsky, 1998). Özellikle ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik düzeyi öğrencilerin okuma becerilerini doğrudan etkilemektedir (Sulak, 2014). Aileler, çocuklarının okuma becerilerini geliştirmek için devamlı olarak profesyonel bir yaklaşımla çocuklarıyla konuşmalıdır (Gunning, 2005). Aileler, çocuklara okuma materyalleri sağlamalı ve onların bu materyallerden yararlanmasını desteklemelidir. Çocukları okumaya teşvik etmeli ve onlara düzenli olarak çeşitli hikâyeler, masallar, romanlar vb. okunmalıdır. Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir. Çocuklarda okuma zevki ve isteği oluşturulmalı okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (MEB, 2006).

Ailenin haricinde okul, sınıf ortamı, öğretmen ve arkadaş da bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli sosyal unsurlardandır. Çocuğun öğretmen ve arkadaş çevresi okumaya karşı olumlu tutum ve motivasyon sağlarsa ve yaşadığı ortam zenginleştirilirse

çocuğun okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisinin artacağı düşünülebilir. Özbay'a (2007) göre, çocuğun tutum, zihniyet ve davranışını toplum ve aile çevresinden sonra en çok etkileyen arkadaşlarıdır. İlk ve orta öğretimdeki çocuklar bir gruba dahil olma eğilimi gösterirler. Dahil oldukları grupta okuma alışkanlığı varsa bu o gruptaki herkesi olumlu yönde etkileyecektir. Aralarında kitap alışverişi olacak, okudukları kitapları birbirlerine anlatacaklardır. Vygotsky'e göre okuduğunu anlamada sosyal etkileşimlerin, bireyler arası öğrenmelere büyük katkısı vardır. Ona göre okuduğunu anlamada, öğrencilerin düşük okuma düzeyinden üst okuma düzeyine geçmelerinde sosyal etkileşimlere gereksinim vardır. Çünkü öğrenciler sosyal etkileşimler aracılığıyla akranlarından veya öğretmenlerinden öğrenirler. Öğrencilerin grup etkileşimi sayesinde okuduklarına ilişkin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini daha çok kullandıklarına inanmaktadır (Boyan, 2002).

Okumayı etkileyen olumsuz nedenlerden bazıları ise, öğrencilerin ilgisini çekecek ortamların oluşturulmaması, okumaya yeterli motivasyonun sağlanamamasıdır (Ocak, 1997). Okumayı etkileyen olumsuz faktörler arasında ekonomik sıkıntılar, çocuğa ait çalışma odasının ve kitaplığın olmaması ve çocuğun seviyesine uygun kitapların olmaması da söylenebilir.

2.2.4.3. Okumanın psikolojik boyutu

Bireyin iyi bir okuma seviyesine ulaşabilmesinde psikolojik durumunun da önemi vardır. Duygusal yönden sorunları olan çocuk okuma sırasında kendisini tam olarak okumaya motive edemez ve okuduğunu anlamada başarısız olur. Bunun için çocuğun duygusal olgunluğa erişmesi gerekmektedir.

Okuma ve okuduğunu anlamada motivasyon çok önemlidir. Motivasyonu yüksek okurlar metni anlamlandırmak için daha fazla strateji kullanacak ve daha çok çaba harcayacaklardır. Motivasyonları düşük okurların metni anlamlandırmadaki performansları da düşük olacak ve metinden güçlü anlamlar çıkaramayacaklardır (Pardo, 2004). Öğrencilerin motivasyonu metne göre değişebilir. Okuma metni öğrencinin motivasyonunu artırıyorsa öğrenci okumayı sürdürmede ısrarcı olacaktır. Ancak metin öğrencinin motivasyonunu artırmıyorsa öğrenci bilişsel süreçleri yeterince kullanmayacaktır (Yıldız, 2010b). Eğer öğrenci kendini okuma sırasında ve sonrasında başarılı ve etkili olduğuna inanırsa öz yeterlik inancı ve işi yapma isteği artacaktır.

Erikson, “İnsanın Sekiz Çağı”nın dördüncü evresi olan “başarıya karşı aşağılık duygusu” olarak belirttiği bu evre, çocuğun ilkokul yıllarını kapsamaktadır. Çocuğun okula başlamasıyla toplumsal dünyası çok genişler. Arkadaşlarının ve öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi artarken anne-babanın etkisi azalır. Çocuk bu yeni dünyaya uyum sağlayabilmek için bir şeyleri başarmak zorundadır. Öğretmenlerinin, anne-babasının ve arkadaşlarının çocuktan beklentileri vardır. Okul çağı çocuğunun bunları başarabilmesi için pek çok yeni şey öğrenmesi gerekir. Öğrenci başardıkça, başarısı çevresi tarafından onaylanır. Başarma duygusu çocuğa daha çok şeyi başarabileceği konusunda güven duygusu geliştirir (Arı, 2003). Örneğin bir öğrencinin seviyesinin üstünde bir metni okurken hissettiği başarısızlık duygusu onun okumaya karşı olumsuz bir tutum sergilemesine sebep olur. Tam tersi bir durum da ise öğrenci kendini okuma hakkında daha yetenekli ve başarılı hissetmesi ya da yetkin olarak görmesi onun okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlar. Bunun için öğrenci kendi seviyesine uygun metinlerle karşılaştırılmalıdır.

Öğrencilerin okumaya karşı oluşturdukları tutum da motivasyon kadar önemlidir. Eğer okumaya karşı geliştirilen tutum olumluysa, okuma amacına ulaşır. Eğer öğrenci okumaya karşı olumsuz bir tutum içerisindeyse okuma amacına ulaşamaz ve okumaya karşı bir isteksizlik meydana gelir

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

2.3. Duygu ve Öğrenme

İnsanların duyguları, düşünceleri ve davranışları birbirleri ile ilişkilidir. Bu üçlünün temel taşı duygulardır. Duygular hedeflere yönelik davranışlarımızın itici güç kaynağını oluştururlar. Düşünceler ise hedefe ulaşabilmek için hangi davranışların sergileneceği konusunda etkili rol alırlar (Dökmen, 2001). Duygu ile düşüncenin ilişkisinde duygular düşünceyi devreye sokarak ya da devreden çıkararak kararlarımızı her an yönlendirir. Benzer şekilde, düşünce de duyguları idare eder (Goleman, 2016). Mantıklı düşünceler geminin dümeni ise duygular geminin yakıtıdır. Küçük veya büyük bir yolculuğa çıkabilmek için yakıt (duygulara), belirli hedeflere ulaşabilmek için de dümene (düşünceye) gerek duyulur. Ve şüphesiz yakıt ile dümen (duygu ile düşünce) arasında koordinasyon gereklidir (Dökmen, 2001). Duygunun akıl yürütme sürecine zorunlu katılımı, hem kararın alındığı koşullara, hem de kararı verenin geçmişine bağlı olarak yararlı ya da zararlı olabilir (Damasio, 2006).

Duygular; çocuğun yaratıcı yönünün ortaya çıkmasını sağlar ve düşünmek, planlamak, sorunları çözmek gibi doğuştan gelen zihinsel yetileri kullanma kapasitenin sınırlarını çizerek neler yapılabileceğini belirler. Yaşamda duygular sayesinde, motivasyon, geribildirim, kişisel güç, yenilik ve etki var olmaktadır. Duygular sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve yaptığımız işe motive olduğumuz ölçüde de başarıya ulaştırır (Cooper ve Sawaf, 1997; Goleman, 2016). Eğer duygular yönetilemezse bu durumun tam tersi bir durumda ortaya çıkabilir. Çünkü duyguların düşünmeyi engelleyen gücü de vardır. “Kaygı, öfke, üzüntü gibi kuvvetli duygu sinyalleri, işleyen belleğin koruma yeteneğini köreltir. Bu yüzden duygusal bakımdan alt üst olduğunda doğru düzgün düşünülemez. Duygusal sıkıntıların ortaya çıkması çocuğun entelektüel düşünme becerisini azaltarak, öğrenme yetisini felce uğratar (Goleman, 2016).

Tendler ve Wagner (2015) duyguların beyindeki öğrenme ve hafıza işlemlerini doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Onlara göre farklı duygular beynin farklı şekilde çalışmasına neden olmaktadır. Eğer duygu olumlu ise, beyin, farklı bölgelere tek bir iletişim yöntemine göre çalışıyor. Olumsuz ve farklı bir duygu dahil olduğunda, beyin, aynı alanlara farklı iletişim yöntemi uyguluyor. Bu da demek oluyor ki farklı duygular öğrenme açısından, beynin farklı çalışmasına neden olmaktadır.

Üzüntü: Üzüntü, bir kimsenin bir kayba uğraması ya da bir şeyden yoksun bırakılması ve yoksun bırakıldığı ya da kaybettiği şeyden ötürü kolay kolay teselli bulamaması durumunda kendini açığa vuran bir duygudur (Adler, 1985).

Üzüntü kişinin kendini çökmüş ve depresif hissetmesi, hayattan zevk alma duygusunun azalmasına yol açar (Tarhan, 2016). Bu durum kişiyi gerçek yaşamdan uzaklaştırır ve derin düşüncelere iter. Yeni planlar yapmayı ve düşünmeyi engelleyerek kişiyi askıya alır (Goleman, 2016).

Korku: Psikoloji Sözlüğü'nde korku; algılanan bir tehlike karşısında hissedilen nahoş bir gerilim, güçlü bir kaçma veya kavgaya etme dürtüsü, hızlı kalp atışları, kaslarda gerginlik vb. belirtilerle yaşanan yoğun bir duygusal uyarılma olarak ifade edilmiştir (Budak, 2005).

Korku hissedildiğinde kan büyük iskelet kaslarına yönelir. Durumdan kurtulmak için daha iyi bir alternatif olup olmadığının anlaşılması için beden bir anlık donar. Beynin duygusal merkezindeki devreler onu alarma geçirmek için hormon salgılamasını başlatır. Değerlendirme yapmak için dikkat duruma odaklanır (Goleman, 2016).

Sevinç: Sevinç; iyi, mutlu ve halinden memnun olma durumu olarak da tanımlanabilir. Sevinç, en yoğun olarak ağız ve göz bölgesinde izlenir. Mutluluğun en iyi göstergesi gülümsemedir (Akpınar, 2004).

Sevinç hissedildiğinde beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açan bir etkinlik yer alır. Sükûnet hali ve bedene genel bir dinlenme sağlar, ayrıca kişiyi elindeki işi yapmaya, çeşitli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirir (Goleman, 2016). Mutluluk hali bireyi keşfetmeye güdüler ve stresli yaşam olayları ile baş etmeyi sağlar (Diener ve Diener, 1995).

2.3.1. Duygunun Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Okuyucunun önceki bilgileri okuduğunu anlamayı sağlayacak strateji ve teknikleri belirlemeye yön vermektedir. Bu noktadan hareketle, önceki bilgilerle okuduğunu anlama arasında doğrusal bir ilişki vardır (Braten ve Samuelstuen, 2004). Okuyucunun geçmiş yaşantısında daha fazla hissettiği duygular da önbilgilerle ilişkilendirilerek okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Yörükoğlu'na göre yaygın bazı duygular kıskançlık, kızgınlık, sevgi, üzüntü, korku ve hazdır. Bunlardan sevgi ve korku çocuğun hayatında

diğerlerinden daha fazla yer tutarlar (Yörükoğlu, 1998).

Çocuğun geçmiş yaşantısındaki duyguları okuduğunu anlamayı etkileyebileceği gibi bulunduğu ruh hali de okuduğunu anlamayı etkiler. Aile içinde söz sahibi olmama, dinlenmeme, ailenin ilgisizliği, aile ortamının huzursuzluğu, kötü ders çalışma koşulları da okumadaki başarıyı olumsuz etkiler (Razon, 1982). Bunların dışında okunan metinlerin hazır bulunuşluk seviyesinin üstünde olması, öğrencide metni anlayamayacağı endişesi yaratabilir. Bu durumun sürekliliği, öğrencinin öz güvenini yitirmesine ve okuma becerisinden uzaklaşmasına sebep olur. Bu problem çerçevesinde okuyucu, metni anladığı hlde anlamadığını düşünür (Gülerer ve Batur, 2004). Yapılan araştırmalar aşırı koruma, baskı, otorite, denetimsizlik gibi hatalı eğitimin de çocuğun okuma becerisini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, çocuğun okulda mutsuz olması, ğretmeni ve yaşıtları ile ilişki kuramaması, okumayı öğrenmeye heves duymasını engelleyeceğinden ocuk okuma problemleri ile karşılaşacaktır (Razon, 1982).

2.4. İlgili Araştırmalar

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

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

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

Tazebay (1995), yaptığı araştırmasında ilkokul 3. ve 4. sınıf ğrencilerinin okuma becerilerinin, okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızlarına, sesli ve sessiz okumaları sırasında yaptıkları okuma hatalarına, olumsuz okuma davranışlarına ve bu değişkenlerin okuma hızı ile okuduğunu anlama becerilerine olan etkilerine bakmıştır. Araştırma sonucunda yanlış okuma davranışlarının okuduğunu anlama puanlarını düşürdüğünü belirlemiştir.

Palavuzlar (2009), yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf ğrencilerinin hikâye türü ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, hikâye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama puanları birbirine

yakın bulunmuştur.

Sidekli (2005), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini sınamaya yönelik yapmış olduğu araştırmada farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, yerleşim yerlerine ve cinsiyetlerine göre farklılık oluşma durumlarına bakmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin her iki metin türünü anlamalarında farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında okuduğunu anlamada kızların erkeklere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Ateş (2006), metinlerdeki görsellerin, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerindeki gelişime etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada üç farklı türden görsel (resim, karikatür ve diyagram) içeren metinler ve bu metinleri anlamaya yönelik yöneltilen sorulara göre okuduğunu anlama becerisi ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda; metinlerdeki resimlerin ve karikatürlerin bulunduğu yerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve özetleme becerilerini etkilemediği; diyagramların bulunduğu yerin ise hem okuduğunu anlamayı hem de özetleme becerilerini etkilediği bulunmuştur.

Coşkun (2010), araştırmasında 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım beceri düzeyleri tespit edilmiş ve çeşitli yapılandırıcı okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu toplam 10 ilköğretim 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde güçlük görülen ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin; yapılandırıcı okuma ve yazma çalışmaları ile okuduğunu anlama becerileri ve yazılı anlatım beceri düzeylerinde ilerleme olmuştur. Okuma ve yazma grubundaki öğrenciler uygulama sonunda okuduğunu anlama beceri düzeyinde basit anlama hem de derin anlama düzeyinde ya geliştirilebilir düzeyden bağımsız okuyucu yüzeyine yükselmişler ya da düzey içi gelişim göstermişlerdir.

Yıldız (2010b), araştırmasını beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlığı arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Araştırmada kızlar ve erkekler arasında okuduğunu anlama başarısı açısından bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Karakuş (2006), yaptığı araştırmasında “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine

Etkisi”ni araştırmıştır. Buna göre, öğrencilerin okuma becerileri ile okuduklarını anlama başarıları arasındaki ilişki, karşılaştıkları ocuk edebiyatı metinlerinin okuma becerilerine etkisi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Çalışkan (2000), çalışmasında beşinci sınıf ğrencilerinin ailelerinin gelir düzeyi, eğitim düzeyi, meslek grubu gibi değişkenler ile öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi ile öğrencinin okuduğunu anlama başarısı arasında doğrusal bir ilişki olduğu, farklı meslek gruplarındaki ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arttıka öğrencinin okuduğunu anlama başarısının da arttığı tespit edilmiştir.

Kaldan (2007), yaptığı çalışmada “İlköğretim 3. Sınıf ğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler” i araştırmıştır. Araştırma sonucunda; İlköğretim 3. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ile anne ve babanın eğitim düzeyi, meslek sahibi olması, maddi geliri, öğrencinin okul dışında farklı bir işte çalışması, çalışma odasının olması, eve gazete alınması, düzenli kitap okuması, okul öncesi eğitim almış olması arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fakat okuduğunu anlama ile cinsiyet, evin kendilerine ait olması ve kardeş sayısında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kovacıoğlu (2006), “İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile ve ocuğun Okumaya Karşı Tutumu ve Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine, aile çevresinin etkisi, okumaya karşı tutum ile okuma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, araştırmasını 146 ikinci sınıf öğrencisiyle yapmıştır. Araştırma sonunda; okuduğunu anlama düzeyine etki eden faktörlerden biri annenin, okul öncesi dönemde, çocuğuyla birlikte okuma faaliyeti yapmaya zaman ayırması ve çocuğun okumaya karşı tutumu olduğu bulunmuştur.

elenk’in (2003), araştırmasında ise İlköğretim okulları 1. Sınıf ğrencilerinde, okul aile yardımlaşmasının okuduğunu anlamaya etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, 233 ilköğretim okulu 1. sınıf ğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen

çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek, aile üyelerinden eğitim yardımı almayan ailelerin çocukları okuduğunu anlamada başarılarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçyigit'in (2003), "İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişme düzeyi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; gözlemlerde ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okumada en çok "noktalamaya uyma", "kelime yutma", "okurken dik, düzgün ve rahat oturma" ve "kelime ekleme" güçlükleri ile karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Okuma güçlüklerinin toplamı ile okuduğunu anlamadaki toplam düzey arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Okuma becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki neden-sonuç ilişkisi bu sonuçla daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Böylece okuduğunu anlamanın ön koşulu olarak iyi bir okuma stratejisine sahip olma gerekliliği sonucu belirlenmiştir.

Baş (2014), yaptığı araştırmasında "Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Yazı Karakterlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi" ni araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin yazı karakterlerinin okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Aydoğan (2001), Türkçe ders kitaplarının niteliğinin belirlenmesi amacıyla ankete dayalı araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazandırma açısından zayıf olduğunu bunun nedeninin de yer alan metinlerin güncel hayattan kopuk, modern olmayan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamayan türden olmasına bağlamıştır.

Aslan (2006), "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Etkisi" adlı çalışmasında yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazma becerisine katkısı olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda; öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışları kazandırmada geleneksel yöntem ile yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının benzer derecede etkili olduğu görülmüştür. Yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki davranışları kazandırmada ve okuduğunu anlama becerisini bütünleyen (oluşturan)

davranışların kazandırılmasında geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Küçükavşar (2002), 7. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine yaptığı incelemesinde Türkçe ders kitaplarının metinlerin konuları bakımından öğrencilerin ilgisini çekici özellikte olmadığı ve çocukların gelişim özelliklerinin ve dünyasının dikkate alınmadan metin seçiminin yapıldığı sonucunu ortaya koymuştur.

Çiftçi (2007), araştırmasında, öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeylerini ölçmek için öğretim programında yer alan okuduğunu anlamayla ilgili 34 kazanımla ilgili üçer soru hazırlanmıştır. Ölçek 102 soruyla sınırlandırılmıştır. Bütün kazanımlardaki toplam başarı puanları % 85,47 şeklinde bulunmuştur. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Kızların başarı ortalaması % 87,70; erkeklerin başarı ortalaması ise % 83,21 şeklindedir.

2.4.2. Yurt Dışı Yapılan Araştırmalar

Cross ve Paris (1987), çalışmalarında okuduğunu anlamayı uygun biçimde ölçümlerin test etme amaçlarıyla bireysel testlerin özellikleri arasındaki uyuma bağlı olduğunu savunmuşlardır. İstatistiksel olarak tespit ettikleri üç özellik şunlardır: Bireysel farklılıkların sabitliği, test koşullarına karşı bir bireyin aldığı puanların tutarlılığı ve göz önünde bulundurulmuş kriterlerin duyarlılığı. Diğer üç özelliği doğal olarak kavramsal alınmış ve geçerliği test etmekle ilgili belirtilen süre, yapı betimlemesi ve anlaşılması bu test özelliklerinin ve amaçlarının her biri, yanlış karşılaştırma tehlikelerine karşı açıklanmıştır. Okuma testleri üzerine yürütülen karşılaştırmalı araştırmalar, teoriler ve modellerden metinlerin inşa edilmesi ve test etmede portfolyoların kullanımlarının tümü okumanın etkili biçimde ölçümünü geliştirmiştir.

Winograd ve Johnston (1987), araştırmalarında okuduğunu anlama öğretiminde ilerleme gerçekleştirme konusunda gereksinim duyulan bazı konuları belirlemişlerdir. Yaptıkları araştırmada okuduğunu anlama öğretimi açısından etkili olabilecek çeşitli yaklaşımları araştırmaya devam etmenin ve çağdaş öğretimsel yaklaşımların şartlara bağlı olarak uygulanabilirliği hakkında daha çok şey öğrenmenin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonra okuduğunu anlama ve okuma öğretiminin sosyal, siyasi ve eğitimsel boyutlarını tamamıyla anlaşır duruma getirmek için ilk aşamada okuduğunu anlamının tanımını genişletmenin önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir. En sonunda anlama

öğretiminde sınıf içi uygulamaları engelleyen bazı etkenleri göz önünde bulundurmuşlar ve araştırmacıların sınıf içerisindeki anlama öğretimine nasıl bir farklılık kazandıracaklarına ilişkin olarak daha çok pragmatik yönlerle ilgili olduklarını ortaya koymuşlardır.

Bray ve Baron (2004), öğrencilerin okuma metinlerine karşı ilgileri ile onların bu metinlere ilişkin okuduğunu anlama testi performansları arasındaki ilişkiyi incelemişler. Bunun için Hiyerarşik Linear Modeller (HLM) kullanmışlar. Bu çalışmaya 4.sınıftan 8.sınıfa kadar eğitim-öğretim gören 19,735 öğrenci dahil edilmiş ve 98 farklı okuma metni kullanılmıştır. İlgili ve test arasında küçük ancak anlamlı ilişki, kız öğrenciler açısından ve daha yüksek beceri düzeylerine sahip öğrenciler açısından daha güçlü bulunmuştur.

Anderson (2007), müziğin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya toplam 334 7. ve 8. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Okuduğunu anlama testi, öğrencilere, müzikli ve müziksiz ortamlarda uygulanmıştır. Müzikli ortamda gerçekleştirilen uygulamadan sonra öğrencilere, çalışma sırasında müzik dinleme ile ilgili görüşlerini saptamak amacıyla bir ölçek verilmiştir. Araştırma sonuçları, müzik dinlenen ortamdaki okuma performansında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir. Müzik dinleme süreci öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Ocasio'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada, okuma metninde ifade edilen konuya ilişkin geçmiş bilgiye sahip olmanın, okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin anlama düzeylerini artırmalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı, herhangi bir metni geçmiş bilgilerle birlikte ele almanın ve bu bilgiyi okuma sürecinden önce ve okuma süreci boyunca metin için beklenenleri stratejik biçimde yaratmada kullanmanın okumada güçlük çeken öğrenciler için de geçerli olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca çalışmada okuduğunu anlamayı geliştirmede önemli bir unsur olan metin yapısının öğretiminin yararlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve çalışmada A Grubu, B Grubu olmak üzere iki grup yer almıştır. A grubuna anlamayı artıran, tahmin yürütme, açıklama, özetleme ve soru sorma stratejileri öğretilmiştir. B grubuna ise metnin yapısı öğretilmiştir. Metnin yapısının öğretimi, öğrencilerin anlama daha çabuk ulaşmalarını sağlayan örgütlü örnekleri ve yazarın ortaya koymak istediği düşünceyi işaret eden sözcükleri kapsamaktadır. Araştırma sonunda her iki grupta da son test olarak yazılan özetlerin

puanlarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu ortaya çıkmıştır. Anahtar bilgiye ulaşmak için metin yapısını bir strateji olarak kullanan B grubunun özetlerinin daha iyi olduğu görülmüştür. B grubunun özetleri orijinal metnin yapısı ve düzenine daha benzer bir düzene sahiptir. Ayrıca daha fazla anahtar noktaları ve destekleyici ayrıntıları içermektedir.

Mullis, Martin, Gonzalez ve Kennedy (2003), yapmış oldukları çalışmada 2001 yılında yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesini (PIRLS) incelemişlerdir. Uluslar arası yapılan bu sınava Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmıştır. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmada ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmiş ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Bu araştırma sonucunda, okuma için zaman ayıran ailelerin çocuklarında okuma alışkanlığının ve okuma başarılarının yüksek olduğu, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının okuma başarılarını etkilediği, araştırmaya katılan ülkelerin hepsinde kızların okumadaki başarısının erkeklerden daha fazla olduğu, ülkelerin tamamına yakınında kız ve erkek çocukların haftada bir roman ya da hikâye okudukları, Kanada, Fransa, Hong Kong, İzlanda, İran, İsrail, Kuveyt, Hollanda, Yeni Zelanda, Singapur ve Amerika Birleşik Devletlerinde dördüncü sınıf öğrencilerinin en az yarısının ailesinin okulla iletişim içinde olduğu, İsveç'in okumada en başarılı ülke olduğu ve Türkiye'nin okuma başarı sıralamasında ise 35 ülke arasından 28. olduğu tespit edilmiştir.

Mayer ve Geher (1996) çalışmalarında duygular ve düşünceler arasında bağlantı kurma yeteneğinin bireysel farklılıklara göre değişimini araştırmışlardır. Araştırmaya 321 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; duyguları ve düşünceleri arasında iyi bağlantı kurabilen kişilerin başka insanların duygu ve düşüncelerini olduğu kadar kendi düşüncelerinin duygusal imalarını da daha iyi anlayabilecekleri sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duygulara göre okuduklarını anlama durumlarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışma tarama (betimleme) modelindedir. Araştırmada var olan durumun betimlenmesine ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığından tarama modeli uygun bir model olarak görülmüştür. Karasar'a (2000) göre tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarama araştırmalarının araştırmacıya; genellenebilir sayısal veriler sunma, iki değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeye olanak sağlama, farklı ölçme araçları yoluyla veri edinme, pilotlama ve düzenleme çalışmalarını sayesinde kesinlik taşıyan veriler sağlama gibi birçok yararı olduğunu belirtmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Muğla il sınırları içinde bulunan rastgele yöntemle belirlenmiş olan Menteşe ve Milas ilçelerindeki ilkokullarının dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Menteşe ve Milas ilçelerinde bulunan ilkokullardan rastgele seçilen 4 ilkokulun dördüncü sınıf

öğrencileri oluşturmuştur.

Tablo 3.1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Okullar ve Öğrenci Sayıları

İlçeler	Okullar	N
Menteşe	Türdü İlkokulu	123
Menteşe	Dumlupınar İlkokulu	119
Milas	Merkez ilkokulu	58
Milas	Dr. Mete Ersoy İlkokulu	87
Toplam		387

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi 387 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Araştırma Grubuna Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	209	54
Erkek	178	46
Toplam	387	

Tablo 3.2’ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %54’ünün (N=209) kız, %46’sının ise (N=178) erkek olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, üzüntü, korku, sevinç duygularını içeren metinlerle ilgili okuduğunu anlama becerilerini sınaama amacıyla başarı testi şeklinde hazırlanmış 6 ölçme aracı ile hazırlanmıştır. Metinlerin hepsi 285 kelimedenden oluşmaktadır. Her duygudan ikişer metin bulunmaktadır. Bu metinler Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Başarı testlerinin kapsam geçerliliğinin sağlanması için ilkokul Türkçe programında yer alan anlama kazanımlarından yararlanılmıştır. Hazırlanan maddelerle ilgili alanda araştırmaları olan üç alan uzmanından görüş alınmıştır.

Ölçeklerin pilot uygulaması Muğla İli Milas ilçesi Dr. Mete Ersoy İlkokulu dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Pilot uygulamadan sonra ITEMAN programı ile madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucu seçenekleri zayıf olan maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve uzman görüşü alınarak düzeltilmiştir. Alan uzmanlarını hem fikir olma durumlarına göre başarı testlerine son şekli verilmiş ve 13 maddeden oluşan okuduğunu anlama testleri oluşturulmuştur.

Veri toplama araçlarının güvenilirliğini test etmek amacıyla öncelikle 70 kişilik öğrenci grubu üzerinde pilot uygulama yapılmış, yapılan uygulama sonucu sevinç duygusu içeren okuduğunu anlama testinin güvenilirlik katsayısı .84, güçlük düzeyi .76 ve ayırt edicilik değeri .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama testinin güvenilir, güçlük düzeyi ve ayırt ediciliği yüksek olduğu görülmüştür. Korku içeren metinlerin güvenilirlik katsayısı .70, güçlük düzeyi .53 ve ayırt edicilik değeri .72 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre okuduğunu anlama testinin güvenilir, orta düzey güçlükte ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Üzüntü duygusu içeren metinlerin güvenilirlik katsayısı .77, güçlük düzeyi .63 ve ayırt edicilik değeri .80 olarak bulunmuştur. Okuduğunu anlama testinin güvenilir, güçlük düzeyinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Okuduğunu anlama testindeki maddelerin madde analizi yapıldığında maddelerin birbirinden farklı güçlüklerle sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle ölçme araçlarının güvenilirlik değerlerinin belirlenmesinde Kr-20 değerinden yararlanılmıştır.

Pilot uygulamasında ölçekler uygulanırken bütün öğrenciler ölçekte yer alan soruları 40 dakika sonunda bitirdikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle ölçeğin gerçek uygulamasında 40 dakikalık süre esas alınmıştır.

Okuduğunu anlama testindeki 13 maddenin 8 tanesi basit, 5 tanesi derinlemesine anlamayı ölçen maddeler olarak belirlenmiştir. Basit anlamayı ölçen maddeye örnek olarak “Metnin ana kahramanı kimdir?” maddesi basit anlama maddesi olarak değerlendirilmiştir. Derinlemesine anlamayı ölçen maddelere örnek olarak ise “Metinde yaşananlara benzer sizinde yaşadığınız bir olayı anlatınız.” maddesi derinlemesine anlama maddesi olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanması için “Okuduğunu anlama” testinin uygulanması için Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve uygulama öncesi okul müdürlerinden, sınıf öğretmenlerinden ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden izin alınmış ve “Okuduğunu anlama” testini çözmeye istekli olan öğrencilere testler uygulanmıştır. Uygulamalar yapılmadan önce uygulamanın yapılacağı okullara gidilip okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle görüşüldü ve uygulamaların yapılacağı gün ve saatler için randevular alınmıştır. Testler araştırmacının denetiminde çalışma grubundaki öğrencilere, ders saatleri içinde uygulanmıştır. Testlerin uygulanması toplam 108 oturumda gerçekleşmiştir. Testler öğrencilere uygulanırken yorulacağı düşünülerek aynı günde birden fazla test yapılmamıştır. Bu şekilde bir uygulama testin güvenilirliğine ve geçerliliğine olumlu yönde tesir edileceği düşünülmüştür. Testleri uygulamadan önce gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin öncelikle dağıtılan metinleri sessizce okumaları istenmiştir. Öğrenciler metinleri okuduktan sonra metinler öğrencilerden geri alınmış ve metinlerle ilgili “Okuduğunu anlama” testi öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere testi cevaplamaları için 40 dakika süre verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak hazırlanan bilgi toplama formu ve okuduğunu anlama testlerinden elde edilen verileri araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu bilgilerin analizi bilgisayar ortamında ITEMAN ve SPSS 20 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normallliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda puanların normallige uygunluğunun Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının (N=387) 50'nin üzerinde olmasından dolayı normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik değeri için $p > .05$ değeri dikkate alınmıştır. Yapılan analizler tablo 3.3'de

verilmiştir.

Tablo 3.3

Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Başarı testleri	Statistic	Df	P
Korku Duygusu 1	.061	387	.001
Üzüntü Duygusu 1	.097	387	.000
Sevinç Duygusu 1	.141	387	.000
Korku Duygusu 2	.074	387	.000
Üzüntü Duygusu 2	.062	387	.000
Sevinç Duygusu 2	.097	387	.000

Yapılan analizler sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım ($p \leq .00$) göstermediği belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde istatistik işlemlerden aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde oranları kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı için ikili karşılaştırmalarda Mann Withney U testi kullanılmıştır. İki'den çok değişkenli karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aynı zamanda ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda anlamlı farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi analizi uygulanmıştır. Benzer veri kaynağından elde edilen iki ölçüm sonuçları arasında farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi analizi kullanılmıştır.

Başarı testinde her bir madde “10” puan değerindedir. Alınabilecek en yüksek puan “130” en düşük puan “0” olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için uygulanan başarı testi sonucunda almış oldukları puanlar aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir.

- Bağımsız okuyucu düzeyi % 90 - 100: 117 - 130 puan
- Geliştirilebilir okuyucu düzeyi % 70 - 89: 91 - 116 puan.
- Endişe okuyucu düzeyi % 0 – 69: 0 - 90 puan (McKenna ve Stahl, 2005).

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri bu ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Veri toplama araçlarının uygulanması ile toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen araştırma bulguları ve bulgulara dayalı olarak ilgili araştırmalar doğrultusunda yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmada öncelikle ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi puan ortalamaları hesaplanmış ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra okuduğunu anlama puanlarının bazı kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Son olarak okuduğunu anlama puan ortalamalarının metinlerin içerdiği üzüntü, korku ve sevinç duygularına göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin istatistikî sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan alt problemler doğrultusunda tablolaştırılmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları nedir?” sorusuna ilişkin olarak öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmış ve okuduğunu anlama durumları belirlenmiştir. Tablo 4.1’de öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları bağımsız, geliştirilebilir, endişe düzeyleri olarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.1

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Betimsel Analizleri

Okuduğunu Anlama	N	%	\bar{X}	Ss
Endişe Düzeyi	301	77.8		
Geliştirilebilir Düzey	86	22.2	80.83	13
Bağımsız Düzey	0	0		

Tablo 4.1 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin genel ortalaması 130 puan üzerinden 80.83'tür. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama durumunun % 62 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre öğrencilerin okuduğunu anlamaları %70'in altında olduğu için endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine göre dağılımı şekil 3'de gösterilmiştir.

*Şekil 4.1. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri*

Öğrencilerin uygulanan altı okuduğunu anlama testinin ortalama sonuçlarına göre genel okuduğunu anlamaları incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinden 387 öğrencinin 86'sı (%22.2) geliştirilebilir düzeyde, 301'i (%77.8) endişe düzeyinde okuduğunu anladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bağımsız düzeyde okuma gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin okuduğunu anlamada güçlük yaşadığını ortaya çıkarmıştır.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri

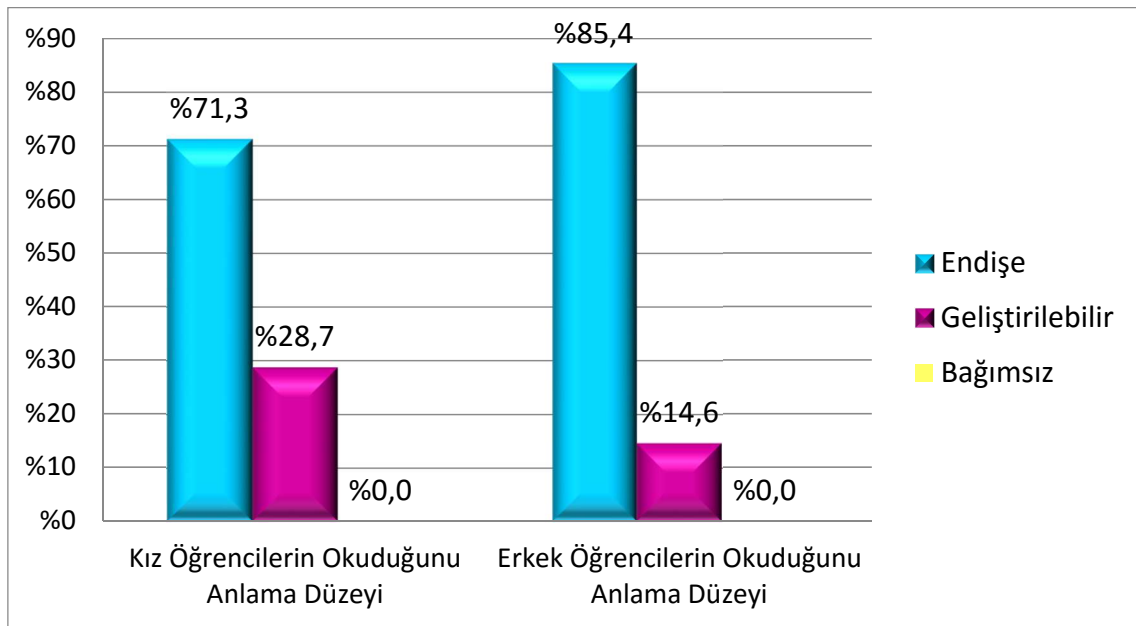
Öğrencilerin cinsiyetlerine göre metinleri anlama düzeylerine ait frekans ve yüzdeler tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Betimsel Analizleri

Cinsiyet	Okuma Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss
Kız	Endişe D.	149	71.3	83.6	13.3
	Geliştirilebilir D.	60	28.7		
	Bağımsız D.	0			
Erkek	Endişe D.	152	85.4	77.5	12.2
	Geliştirilebilir D.	26	14.6		
	Bağımsız D.	0			

Tablo 4.2 analiz edildiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ($\bar{X}=83.6$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=77.5$) nazaran daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalaması ($\bar{X}=83.6$) genel aritmetik ortalamanın ($\bar{X}=80.83$) üstünde olduğu, erkek öğrencilerin okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalama ($\bar{X}=77.5$) ise genel aritmetik ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyleri şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyleri

Şekil 4.2 de verilen veriler incelendiğinde, kız öğrencilerden 209 öğrencinin 60'ı (%28.7) geliştirilebilir düzeyde, 149'u (%71.3) endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilere bakıldığında ise 152'si (%85.4) endişe düzeyinde, 26'sı (%14.6) geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Öğrencilerin Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Düzeyine Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri

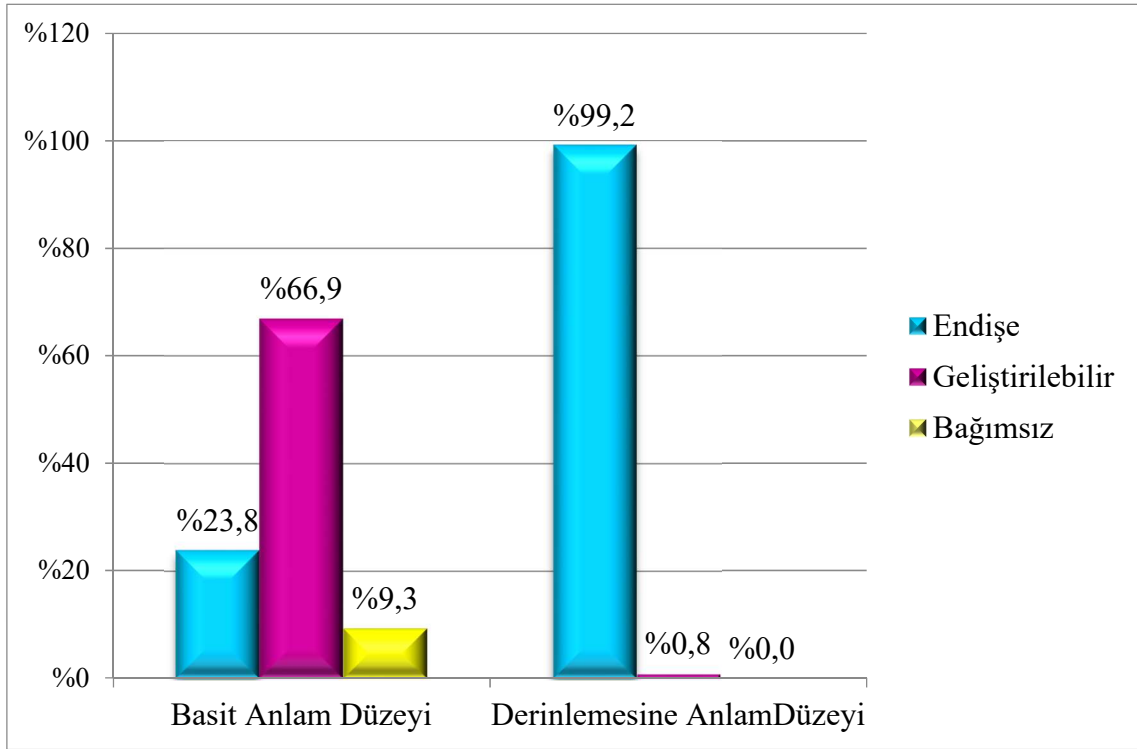
Basit anlama maddeleri öğrencinin metin içinden kolayca cevaplayabileceği ve daha çok metin içinde geçen bir olayı ya da bilgiyi tanıma ve hatırlamayı gerektiren maddelerdir. Derinlemesine anlama maddeleri ise metin içinde açıkça cevabı olmayan, öğrencinin çıkarım yaparak cevaplayabileceği, özetleme becerisi gerektiren, öğrencinin ön bilgilerini kullanarak metin dışı ve metinler arası anlam kurması gereken maddelerdir. Öğrencilerin basit anlama ve derinlemesine anlama düzeyine göre okuduğunu anlama düzeyleri tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3

Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Betimsel Analizleri

Soru Düzeyleri	Okuma Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss
Basit Anlama	Endişe	92	23.8	7.58	1.10
	Geliştirilebilir	259	66.9		
	Bağımsız	36	9.3		
Derinlemesine Anlama	Endişe	384	99.2	4.03	1.16
	Geliştirilebilir	3	.8		
	Bağımsız	0			

Tablo 4.3'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin basit anlama maddelerinden elde edilen aritmetik ortalama puanı ($\bar{X}=7.58$), derinlemesine anlama maddelerinin aritmetik ortalama puanına ($\bar{X}=4.03$) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin derinlemesine anlamayı ölçen maddelerde okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyi olduğu belirlenmiştir. Basit ve derinlemesine anlama düzeylerine göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri şekil 4.3'de verilmiştir.



Şekil 4.3. Basit ve Derinlemesine Anlam Düzeylerine Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Basit anlama maddelerine göre 387 öğrencinin 36'sı (%9.3) bağımsız düzeyde, 259'u (%66.9) geliştirilebilir düzeyde ve 92'si (%23.8) endişe düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin basit anlama maddelerine doğru cevap verme durumunda güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Basit anlama maddelerinin metin içi maddeler olmasına rağmen öğrencilerin bu maddelere doğru cevap verme durumlarının düşük olduğu görülmüştür. Derinlemesine anlama maddelerinde ise 384 (%99.2) öğrenci endişe düzeyindedir. 3 (%.8) öğrenci ise geliştirilebilir düzeydedir. Bu da öğrencilerin genellikle derinlemesine anlama maddelerine doğru cevap verme durumunun çok düşük olduğu ve derinlemesine anlama maddelerine cevap vermekte okuduğunu anlama güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir.

4.1.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Durumları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre basit anlama ve derinlemesine anlama durumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma puanları tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.4

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Basit Anlama ve Derinlemesine Anlama Durumlarının Betimsel Analizi

Anlama Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Basit Anlama	Kız	209	7.76	1.02
	Erkek	178	7.36	1.09
Derinlemesine Anlama	Kız	209	4.30	1.18
	Erkek	178	3.72	1.16

Tablo 4.4 analiz edildiğinde kız öğrencilerin basit anlama düzeyi aritmetik ortalaması 7.76, erkek öğrencilerin ise 7.36 olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler basit anlama sorularında, erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Derinlemesine anlama maddelerine doğru cevap verme durumu incelendiğinde kız öğrencilerin aritmetik puan ortalamaları 4.30, erkek öğrencilerin aritmetik puan ortalamaları ise 3.72 olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler derinlemesine anlama düzeyine yönelik okuduğunu anlama test maddelerine doğru cevap verme durumu incelendiğinde erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

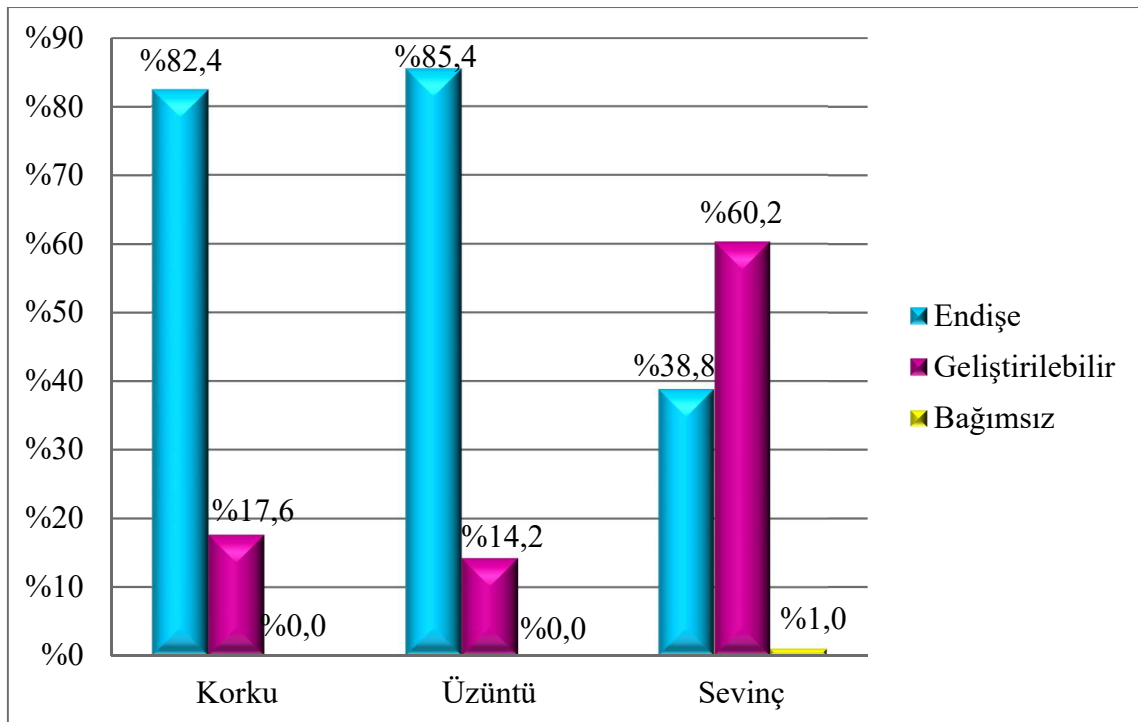
Araştırmanın ikinci alt probleminde “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları nedir?” sorusuna ilişkin olarak öğrencilere korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Tablo 4.5’de öğrencilerin duygu içeren metinlere göre okuduğunu anlama durumları bağımsız, geliştirilebilir, endişe düzeyi olarak analiz edilmiştir.

Tablo 4.5

Öğrencilerin Korku, Üzüntü ve Sevinç Duygusu İçeren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Durumlarının Betimsel Analizi

Metinler	Okuma Düzeyi	N	%	\bar{X}	Ss
Korku Duygusunu İçeren Metinler	Endişe D.	319	82.4	76.46	15.53
	Geliştirilebilir D.	68	17.6		
	Bağımsız D.	0			
Üzüntü Duygusunu İçeren Metinler	Endişe D.	332	85.8	74.02	15.57
	Geliştirilebilir D.	55	14.2		
	Bağımsız D.	0			
Sevinç Duygusunu İçeren Metinler	Endişe D.	150	38.8	92.00	15.23
	Geliştirilebilir D.	233	60.2		
	Bağımsız D.	4	1		

Tablo 4.5 incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama puan ortalaması 76.46, üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama puan ortalaması 74.02 ve sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama puan ortalaması ise 92.00 olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler en çok sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada başarılı olmuştur. Okuduğunu anlamada en başarısız olduğu metin ise üzüntü duygusunu içeren metinler olmuştur. Metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama düzeyleri şekil 4.4’de gösterilmiştir.



Şekil 4.4. Öğrencilerin Duygu İçeren Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Duygu içeren metinlere göre okuduğunu anlama testinin ortalama sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun korku ve üzüntü duygusu içeren metinlerde endişe düzeyinde, sevinç duygusu içeren metinlerde geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde 387 öğrencinin 319'unun (%82.4) endişe düzeyinde ve 68'inin (%17.6) geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada ise 332 (%85.8) öğrencinin endişe düzeyinde ve 55 (%14.2) öğrencinin de geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Metinlerin içerdiği duygulara göre öğrencilerin okuduğunu anlamada en çok güçlük yaşadığı duygunun üzüntü duygusu olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama düzeylerini incelediğimizde ise 150 (%38.8) öğrencinin endişe düzeyinde, 233 (%60.2) öğrencinin geliştirilebilir düzeyde ve 4 (%1) öğrencinin bağımsız düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca metinlerin içerdiği duygulara göre bağımsız düzeyde öğrencinin bulunduğu tek duygunun sevinç duygusu olduğu görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin duygu içeren metinleri okuduğunu anlamada en başarılı olduğu duygular sırasıyla sevinç, korku ve üzüntü duyguları olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumları

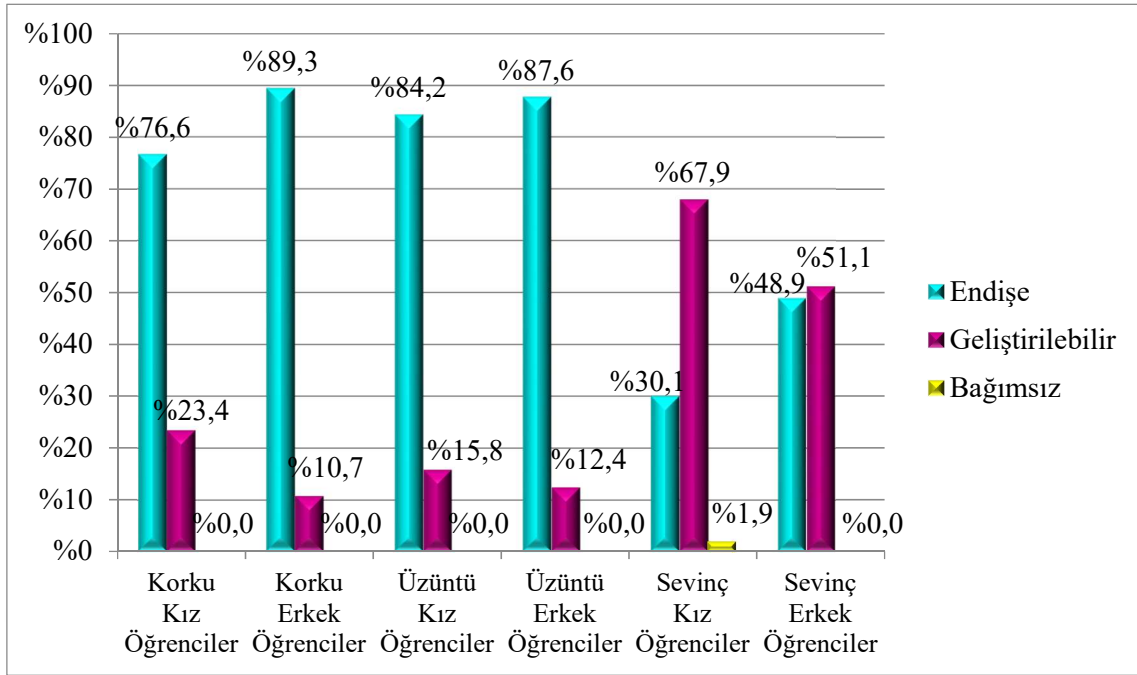
Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarının Betimsel Analizi

Metin	Okuma Düzeyi	Kız Öğrenci				Erkek Öğrenci			
		N	%	\bar{X}	Ss	N	%	\bar{X}	Ss
Korku	Endişe	160	76.6			159	89.3		
Duygusu İçeren	Geliştirilebilir	49	23.4	79.50	14.65	19	10.7	72.90	15.82
	Bağımsız	0				0			
Üzüntü	Endişe	176	84.2			156	87.6		
Duygusu İçeren	Geliştirilebilir	33	15.8	76.27	14.86	22	12.4	71.37	16.00
	Bağımsız	0				0			
Sevinç	Endişe	63	30.1			87	48.9		
Duygusu İçeren	Geliştirilebilir	142	67.9	95.05	13.74	91	51.1	88.41	16.13
	Bağımsız	4	1.9			0			

Tablo 4.6 analiz edildiğinde kız öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalama ($\bar{X}=79.50$), erkek öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=72.90$) olarak belirlenmiştir. Kız öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalama ($\bar{X}=76.27$), erkek öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalama ise ($\bar{X}=71.37$) olarak bulunmuştur. Kız öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde ettiği aritmetik ortalaması ($\bar{X}=95.05$), erkek öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama aritmetik ortalaması ($\bar{X}=88.41$) olarak belirlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinlerin hepsinde erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrenciler okuduğunu anlama puanlarının en fazla sevinç duygusu içeren metinlerde, en az ise üzüntü duygusunu içeren metinlerde olduğu belirlenmiştir. Metinlerin içerdiği duyguya göre öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı şekil 4.5’de verilmiştir.



Şekil 4.5. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Şekil 4.5’de verilen veriler incelendiğinde, kız öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamalarını incelediğimizde 209 öğrencinin 160’ı (%76.6) endişe düzeyinde, 49’u (%23.4) geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilere bakıldığında ise 178 öğrencinin 159’u (%89.3) endişe düzeyinde, 19’u (%10.7) geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin daha fazla oranda endişe düzeyinde olduğu ve daha az oranda geliştirilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kız öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamalarını incelediğimizde 209 öğrencinin 176’sı (%84.2) endişe düzeyinde ve 33’ü (%15.8) geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerde ise 156 (%87.6) öğrenci endişe düzeyinde ve 22 (%12.4) öğrenci geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Kız öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamalarını incelediğimizde, 63 (%30.1) öğrencinin endişe düzeyinde, 142 (%67.9) öğrencinin geliştirilebilir düzeyde ve 4 (%1.9) öğrencinin bağımsız düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin ise 178 öğrencinin 87’si (%48.9) endişe düzeyinde, 91’i (%51.1) geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca metinlerin içerdiği duygulara göre bağımsız düzeyde okuduğunu anlayan öğrencilerin hepsinin kız öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir.

4.2.2. Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyleri

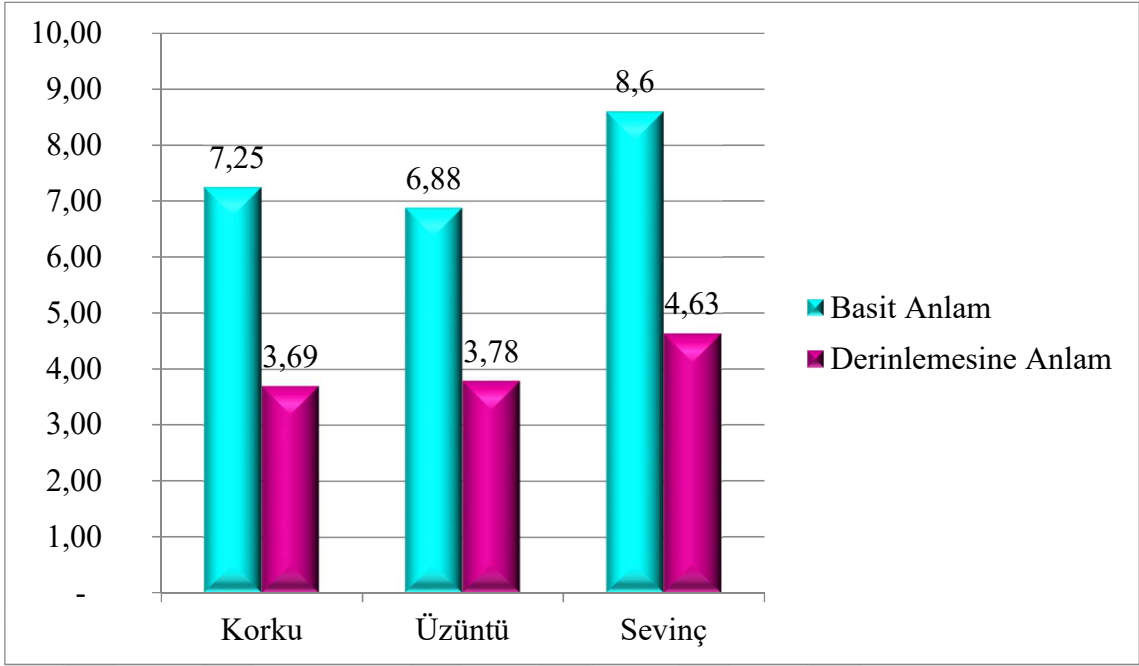
Öğrencilerin metinlerin içerdiği duygulara göre basit anlama ve derinlemesine anlama durumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Durumlarının Betimsel Analizi

Soru Düzeyleri	Metinler	\bar{X}	Ss
Basit Anlama	Korku	7.25	1.42
	Üzüntü	6.88	1.41
	Sevinç	8.60	1.33
Derinlemesine Anlama	Korku	3.69	1.44
	Üzüntü	3.78	1.44
	Sevinç	4.63	1.47

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde öğrencilerin korku duygusu içeren metinlerdeki basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=7.25$), derinlemesine anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=3.69$) olarak belirlenmiştir. Üzüntü duygusu içeren metinlerin basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=6.88$), derinlemesine anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=3.78$) olarak tespit edilmiştir. Sevinç duygusu içeren metinlerin basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=8.60$), derinlemesine anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=4.63$) olduğu görülmüştür. Metinlerin içerdiği duygulara göre basit ve derinlemesine anlama düzeylerine şekil 4.6’de verilmiştir.



Şekil 4.6. Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Basit ve Derinlemesine Anlama Düzeyleri

Şekil 4.6 incelendiğinde basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanın, derinlemesine anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Metinlerin içerdiği duygulara göre basit anlama düzeyini ölçen maddelere doğru cevap verme durumları yüksekten düşüğe doğru incelendiğinde sırasıyla sevinç, korku ve üzüntü duygusunu içeren metinler olduğu görülmüştür. Derinlemesine anlama düzeyini ölçen maddelere doğru cevap verme durumları incelediğinde okuduğunu anlamada öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinlerde daha yüksek olduğu, korku duygusunu içeren metinlerde daha düşük olduğu görülmüştür.

4.2.3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Basit ve Derinlemesine Anlama Durumları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri basit anlama ve derinlemesine anlama durumlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma puanları tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Basit ve Derinlemesine Anlama Durumlarının Betimsel Analizi

Metinler	Cinsiyet	Basit Anlama		Derinlemesine Anlama	
		\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Korku Duygusu İçeren Metinler	Kız	7.45	1.35	3.97	1.39
	Erkek	7.01	1.45	3.36	1.43
Üzüntü Duygusu İçeren Metinler	Kız	7.01	1.32	4.02	1.38
	Erkek	6.73	1.50	3.50	1.46
Sevinç Duygusu İçeren Metinler	Kız	8.80	1.21	4.91	1.41
	Erkek	8.36	1.42	4.30	1.48

Tablo 4.8 analiz edildiğinde korku duygusu içeren metinlerde kız öğrencilerin basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=7.76$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=7.01$) olarak belirlenmiştir. Üzüntü duygusunu içeren metinlerde kız öğrencilerin basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=7.01$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=6.73$) olarak tespit edilmiştir. Sevinç duygusunu içeren metinlerde kız öğrencilerin basit anlama maddelerinden elde edilen ortalama puanı ($\bar{X}=8.80$) ve erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{X}=8.36$) olduğu görülmüştür.

Korku duygusunu içeren metinlerin derinlemesine anlama düzeyine yönelik okuduğunu anlama test maddelerine doğru cevap verme durumu incelendiğinde kız öğrencilerin elde ettiği ortalama puanı ($\bar{X}=3.97$), erkek öğrencilerin ortalama puanı ise ($\bar{X}=3.36$) olarak belirlenmiştir. Üzüntü duygusunu içeren metinlerin derinlemesine anlama düzeyine yönelik okuduğunu anlama test maddelerine doğru cevap verme durumu incelendiğinde kız öğrencilerin elde ettiği ortalama puanı ($\bar{X}=4.02$), erkek öğrencilerin ortalaması ise ($\bar{X}=3.50$) olduğu görülmüştür. Sevinç duygusunu içeren metinlerin derinlemesine anlama düzeyine yönelik okuduğunu anlama test maddelerine doğru cevap verme durumu incelendiğinde kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=4.91$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{X}=4.30$) olarak tespit edilmiştir. Kız öğrenciler basit ve derinlemesine anlama düzeyine yönelik okuduğunu anlama test maddelerine doğru cevap verme durumu erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları arasında metnin içerdiği duygulara göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinlere yönelik hazırlanmış olan okuduğunu anlama testinde öğrencilerin cevap verme durumları incelenmiştir. Elde edilen veriler tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9

Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sevinç-Korku	Negatif Sıra	47	72.99	3430.50	-15.349	.000
	Pozitif Sıra	335	208.13	69722.50		
	Eşit	5				
Üzüntü-Korku	Negatif Sıra	222	200.95	44612.00	-3.516	.000
	Pozitif Sıra	162	180.91	29308.00		
	Eşit	3				
Üzüntü-Sevinç	Negatif Sıra	348	198.39	69039.50	-15.181	.000
	Pozitif Sıra	33	113.08	3731.50		
	Eşit	6				

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu öğrencilerin, sevinç duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaların ($\bar{X} = 92.00$), korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X} = 76.46$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.9 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($Z_{\text{sevinç-korku}} = -15.349, p < .05$).

Öğrencilerinin, korku duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaların ($\bar{X} = 76.46$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X} = 74.02$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.9 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($Z_{\text{üzüntü-korku}} = -3.181, p < .05$).

Öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarının ($\bar{X}=92.00$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X}=74.02$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.9 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($Z_{üzüntü-sevinç} = -15.181, p<.05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlama durumları bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin olarak okuduğunu anlama durumları incelenmiştir.

4.4.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama durumlarına ait dağılıma ilişkin Mann Whitney- U testi sonuçları tablo 4.10’de verilmiştir.

Tablo 4.10

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	178	164.99	29368.00	13437.00	.000
Kız	209	218.71	45710.00		

Tablo 4.10 incelendiğinde, erkek öğrenciler ($SO=164.99$) ile kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumları ($SO=218.71$) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=13437.00, p<.05$). Elde edilen analiz sonucuna göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumlarına ilişkin farklılık durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11

Erkek Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sevinç-Korku	Negatif Sıra	23	37,97	873,50	-10.172	.000
	Pozitif Sıra	152	95,56	14526,50		
	Eşit	3				
Üzüntü-Korku	Negatif Sıra	98	89,56	8777,00	-1.461	.144
	Pozitif Sıra	78	87,16	6799,00		
	Eşit	2				
Üzüntü-Sevinç	Negatif Sıra	19	47,68	906,00	-10.034	.000
	Pozitif Sıra	154	91,85	14145,00		
	Eşit	5				

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu erkek öğrencilerin, sevinç duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaların ($\bar{X} = 88.41$), korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarında ($\bar{X} = 72.90$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 14 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z_{\text{sevinç-korku}} = -10.172, p < .05$).

Erkek öğrencilerinin, korku duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaların ($\bar{X} = 72.90$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X} = 71.37$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat tablo 4.11 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($z_{\text{üzüntü-korku}} = -1.461, p < .05$).

Öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarının ($\bar{X} = 88.41$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X} = 71.37$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.11 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z_{\text{üzüntü-sevinç}} = -10.034, p < .05$).

Kız öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumlarına ilişkin farklılık durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.12

Kız Öğrencilerin Metinlerin İçerdiği Duyguya Göre Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Farklılık Durumları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sevinç-Korku	Negatif Sıra	24	35,02	840,50	-11.501	.000
	Pozitif Sıra	183	113,05	20687,50		
	Eşit	2				
Üzüntü-Korku	Negatif Sıra	124	111,81	13865,00	-3,449	.001
	Pozitif Sıra	84	93,70	7871,00		
	Eşit	1				
Üzüntü-Sevinç	Negatif Sıra	14	70,57	988,00	-11.369	.000
	Pozitif Sıra	194	106,95	20748,00		
	Eşit	1				

Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucu kız öğrencilerin, sevinç duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaları ($\bar{X}=95.05$), korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X}=79.50$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.12 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($z_{\text{sevinç-korku}} = -11.501, p < .05$).

Erkek öğrencilerinin, korku duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaları ($\bar{X}=79.50$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X}=76.27$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat tablo 4.12 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($z_{\text{üzüntü-korku}} = -3.449, p < .05$).

Öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarını ($\bar{X}=95.05$), üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamalarından ($\bar{X}=71.27$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.12 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($z_{\text{üzüntü-sevinç}} = -11.369, p < .05$).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Metin	Cinsiyet	N	Sıra		u	p
			Ortalaması	Sıra Toplamı		
Korku Duygusu İçeren Metinler	Kız	178	167.69	29849,50	13918,50	.000
	Erkek	208	216.40	45228,50		
Üzüntü Duygusu İçeren Metinler	Kız	178	173.37	29758,50	14929,00	.001
	Erkek	209	211.57	45319,50		
Sevinç Duygusu İçeren Metinler	Kız	178	167.18	30860,00	13827,50	.000
	Erkek	209	216.84	44218,00		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu kız öğrencilerin, korku duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaları ($\bar{X} = 79.50$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 72.90$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.13 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu kız öğrencilerin, üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaları ($\bar{X} = 76.27$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 71.37$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.13 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu kız öğrencilerin, sevinç duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama testinden elde edilen ortalamaları ($\bar{X} = 95.05$), erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 88.41$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tablo 4.13 incelendiğinde bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

4.4.2. Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının annelerinin çalışma durumuna göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14

Annenin Çalışma Durumuna Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Çalışmıyor	178	171.43	30514.50	14583.50	.000
Çalışıyor	209	213.22	44563.50		

Tablo 4.14 incelendiğinde, annesi çalışmayan öğrenciler (SO=171.43) ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=213.22) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=14583.50, $p<.05$). Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının okuduğunu anlamalarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15

Öğrencilerin Anne Çalışma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Metin	Anne Çalışma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p
Korku Duygusu İçeren Metinler	Çalışmıyor	178	179.88	32019	16088	.022
	Çalışıyor	209	206.02	43059		
Üzüntü Duygusu İçeren Metinler	Çalışmıyor	178	171.92	30602	14671	.001
	Çalışıyor	209	212.80	44476		
Sevinç Duygusu İçeren Metinler	Çalışmıyor	178	178.34	31745	15813	.000
	Çalışıyor	209	207.34	43334		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumu, annesi çalışmayan öğrenciler (SO=206.02) ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=179.88) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=16088, $p<.05$). Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumu, annesi çalışmayan öğrenciler (SO=212.80) ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=171.92) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=14671, $p<.05$). Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumu, annesi çalışmayan öğrenciler (SO=207.34) ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=178.34) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=15813, $p<.05$). Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4.3. Öğrencilerin İnternet Erişimine Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının evde internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.16’de verilmiştir.

Tablo 4.16

Evde İnternet Bağlantısına Sahip Olma Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

İnternet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	304	199.75	60724.50	10867.50	.053
Yok	83	172.93	14353.50		

Tablo 4.16 incelendiğinde, internet erişimine sahip olan öğrenciler (SO=199.75) ile internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=172.93) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (U=10867.50, $p>.05$).

Öğrencilerin internet erişimi durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17

Öğrencilerin Evde İnternet Bağlantısı Bulunma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Metin	İnternet	N	Sıra	Sıra Toplamı	u	p
			Ortalaması			
Korku Duygusu İçeren Metinler	Var	30	197.93	60170	11422	.186
	Yok	83	179,61	14908		
Üzüntü Duygusu İçeren Metinler	Var	30	198.71	60593	10999	.113
	Yok	83	176.75	14485		
Sevinç Duygusu İçeren Metinler	Var	30	199.32	60408	11185	.073
	Yok	83	174.52	14671		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu korku sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları internet erişimine sahip öğrenciler ile internet erişimine sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$).

4.4.4. Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının çalışma odasına sahip olma durumlarına göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Çalışma Odasına Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Çalışma Odası	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	326	199.65	65085.50	8101.50	.022
Yok	61	163.81	9992.50		

Tablo 4.18 incelendiğinde, çalışma odasına sahip olan öğrenciler (SO=199.65) ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=163.81) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=8101.50, $p<.05$). Çalışma odasına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının olmayanlara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19

Öğrencilerin Çalışma Odasına Sahip Olma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U testi

Metin	Çalışma Odası	N	Sıra Ortalaması ₁	Sıra Toplamı	u	p
Korku Duygusunu İçeren Metinler	Var	32	199.69	65099	8088.5	.021
	Yok	61	163.60	9979.5		
Üzüntü Duygusunu İçeren Metinler	Var	32	199.65	65087	8100.5	.022
	Yok	61	163.80	9991.5		
Sevinç Duygusunu İçeren Metinler	Var	32	198.29	64643	8544	.081
	Yok	61	171.07	10435		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu öğrencilerin korku duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumu, çalışma odasına sahip olan öğrenciler (SO=206.02) ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=179.88) arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (U=16088, $p<.05$). Bu durumda çalışma odasına sahip olan çocukların korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu öğrencilerin üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumu, çalışma odasına sahip olan öğrenciler (SO=199.65) ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları (SO=163.80)

arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=8100.5$, $p<.05$). Bu durumda çalışma odasına sahip olan çocukların üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumu, çalışma odasına sahip olan öğrenciler ($SO=198.29$) ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları ($SO=171.07$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($U=8544$, $p>.05$).

4.4.5. Öğrencilerin Kitaplığa Sahip Olma Durumlarına Göre Okuduğunu Anlama Durumlarına İlişkin Mann Whitney-U Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının kitaplık sahibi olma durumlarına göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20

Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Kitaplık Sahibi Olma Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Kitaplık	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	311	197.79	61513.50	10638.50	.177
Yok	76	178.48	13564.50		

Tablo 4.20 incelendiğinde, evlerinde kendilerine ait kitaplığa sahip olan öğrenciler ($SO=197.79$) ile kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları ($SO=178.48$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($U=10638.50$, $p>.05$).

Öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarına ilişkin yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21

Öğrencilerin Kitaplığa Sahip Olma Durumuna Göre Duygu İçeren Metinleri Okuduğunu Anlamalarına İlişkin Mann Whitney-U testi

Metin	Kitaplık	N	Sıra		u	p
			Ortalaması	Sıra Toplamı		
Korku İçeren Metinler	Var	31	198.05	61595	10558	.149
	Yok	76	177.41	13484		
Üzüntü İçeren Metinler	Var	31	198.67	61786	10366	.811
	Yok	76	174.89	13292		
Sevinç İçeren Metinler	Var	31	194.67	60544	11609	.097
	Yok	76	191.24	14535		

Yapılan Mann Whitney-U testi sonucu korku sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları kitaplığa sahip öğrenciler ile kitaplığa sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p < .05$).

4.4.6. Öğrencilerin Kitap Okumadan Önce Hissettikleri Duygu Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Durumları

Öğrencilerin kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumuna göre okuduğunu anlamalarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Durumlarının Kitap Okumadan Önce Hissettikleri Duygu Durumlarına Göre Dağılımına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Kitap Okumadan Önce Hissedilen Duygu	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Okuduğunu anlama durumları	Sevinç-mutluluk	290	198.84	3	3.297	.348
	Üzüntü-mutsuzluk	31	191.95			
	Korku-şaşkınlık	37	164.51			
	Öfke-sinirlilik	29	185.38			

Tablo 4.22 incelendiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumlarına göre yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($Sd=3$, $N=387$, $\chi^2=6.308$, $p>.05$).

Öğrencilerin metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlamalarının kitaba başlamadan önce ki duygu durumlarına göre ortalamaları ve standart sapmaları tablo 4.23’da verilmiştir.

Tablo 4.23

Öğrencilerin Kitaba Başlamadan Önceki Duygularının Metinlerin İçerdiği Duygulara Göre Okuduğunu Anlamalarının Betimsel Analizi

Puan türü		Okumadan Önce Sevinç	Okumadan Önce Üzüntü	Okumadan Önce Korku	Okumadan Önce Öfke
Korku	N	290	31	37	29
	\bar{X}	76.75	76.90	73.89	76.37
	Ss	16.23	12.65	13.99	13.23
Sevinç	N	290	31	37	29
	\bar{X}	92.43	91.79	90.50	89.77
	Ss	15.61	11.23	14.98	15.75
Üzüntü	N	290	31	37	29
	\bar{X}	74.25	75.83	71.20	73.17
	Ss	16.12	12.63	14.26	14.62

Tablo 4.23 incelendiğinde korku duygusu içeren metinleri; kitap okumadan önce sevinç duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 76.75, kitap okumadan önce üzüntü duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 76.90, kitap okumadan önce korku duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 73.89 ve kitap okumadan önce öfke duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 76.37 olduğu tespit edilmiştir. Korku duygusu içeren metinleri okumadan önce sevinç, üzüntü ve öfke hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamaları birbirine çok yakinken en düşük ortalamanın korku duygusunu hisseden öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Sevinç duygusu içeren metinleri; kitap okumadan önce sevinç duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 92.43, kitap okumadan önce üzüntü duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 91.79, kitap okumadan önce korku duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 90.50 ve kitap okumadan önce öfke duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 89.77 olduğu tespit edilmiştir. Sevinç duygusu içeren metinleri okumadan önce sevinç duygusunu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir

Üzüntü duygusu içeren metinleri; kitap okumadan önce sevinç duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 74.25, kitap okumadan önce üzüntü duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 75.83, kitap okumadan önce öfke duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 73.17 ve kitap okumadan önce korku duygusu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalaması 71.20 olduğu tespit edilmiştir. Üzüntü duygusu içeren metinleri okumadan önce üzüntü duygusunu hisseden öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlama durumlarının kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumlarına göre yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tezin bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak gerekli tartışmalara yer verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırma soruları doğrultusunda elde edilen sonuçlara, bu sonuçlara dayalı olarak da getirilen önerilere ve yeni yapılacak çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılıp yorumlanmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumu, okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyi, basit ve derinlemesine anlama düzeyine göre okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre basit ve derinlemesine anlam düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin genel okuduğunu anlama durumuna ilişkin yorumlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bunun için öğrencilere uygulanan altı başarı testinin ortalamasına bakılmıştır. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğunu görmüştür. Öğrencilerin %78'inin endişe düzeyinde, %22'sinin geliştirilebilir düzeyde olduğu ve bağımsız düzeyde öğrenci olmadığı tespit etmiştir. Bu sonuç öğrencilerin okuduğunu anlamada

güçlük yaşadığını göstermiştir. Yapılan “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması” adlı araştırmada beşinci sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdesinin ortalaması %89 olarak bulunmuştur. Bu da endişe düzeyinde olduğunu göstermiştir (Bilge, 2015). Öğrencilerin okuduğunu anlamalarında endişe düzeyinde olmasının sebebi, öğrencilerin temel okuma ve akıcı okuma becerilerinde güçlük yaşıyor olmaları olabilir. Doğru okuma düzeyinin düşük olduğu bir öğrencinin okuduğunu anlamada başarılı olması beklenemez. Daha önce yapılmış çalışmalarda okuma becerisi endişe düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlamada endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Bilge, 2015; Özkara, 2010; Sidekli, 2010b; Sidekli ve Yangın, 2005; Yılmaz, 2006). Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bağımsız düzeyde olması için temel ve akıcı okuma becerilerinin bağımsız düzeyde olması gerekmektedir. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesiyle birlikte akademik becerileri de gelişecektir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre metinleri anlama düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalaması, erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre grubun genel aritmetik ortalamasıyla karşılaştırıldığında kızlar okuduğunu anlamada erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olmuşlardır. Okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin %29’u geliştirilebilir düzeyde, %71’i endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilere bakıldığında %15’i geliştirilebilir düzeyde, %85’i endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama üzerine yapılan uluslararası sınavlarda (PISA, 2003, 2009, 2012, 2015) kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür (MEB, 2003, 20010, 2015, 2016). Yapılan araştırmalarda kızların okuma anında beyinlerinin her iki yarım küresi aktif kullanmasının yanında sağ yarım kürelerini yoğun olduğu, erkeklerin sol yarım kürelerinin aktif olduğu görülmüştür (Ergenç, 1994; Korkmaz ve Mahiroğlu; 2007; Tarhan, 2016). Sol yarım küre okuma anında sayısal kodlar kullanırken sağ yarım küre görsel kodlar kullanmaktadır (Demirel, 2003; Dalrymple, 2004; Healy, 1999). Bu nedenle okuma anında her iki yarım kürenin organize olarak çalışmış olması okuduğunu anlamada başarıyı arttırabilir.

Bilge’nin (2015) yapmış olduğu “Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması” adlı çalışmada kız öğrencilerin erkek

öğrencilere göre okuma hatalarında, okuma hızında ve okuma düzeyinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bilge, 2015). Erkek öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız olmalarının sebebi okuma hatalarının fazla olması, okuma hızının ve okuma düzeyinin düşük olması olabilir. Yapılan okuduğunu anlama çalışmalarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşan birçok çalışma mevcuttur (Çiftçi, 2007; Mullis, Martin, Gonzalez, Kennedy, 2003; OECD, 2016; Phakiti, 2003; Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002; Sidekli, 2005). Sidekli (2005), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olmalarının sebebini, kızların daha fazla sorumluluk sahibi olmasına, erkek öğrencilerin oyun aktivitelerinin büyük bölümünü ev dışında; kızların ise aksine ev içerisinde gerçekleştirmelerine; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla derslerine çalışma sorumluluğu duyduklarına, dolayısıyla daha fazla okuduklarına bağlamaktadır.

Basit ve derinlemesine anlama düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerin basit anlama maddelerinde anlama düzeyinin geliştirilebilir anlama düzeyi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derinlemesine anlamayı ölçen maddelerde okuduğunu anlama düzeyinin endişe düzeyi olduğu belirlenmiştir. Basit anlama maddelerine göre öğrencilerin % 9'u bağımsız düzeyde, % 67'si geliştirilebilir düzeyde ve % 24'ü endişe düzeyindedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin basit anlama maddelerine doğru cevap verme durumunda güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Basit anlama maddelerinin metin içi maddeler olmasına rağmen öğrencilerin bu maddelere doğru cevap verme durumlarının düşük olduğu görülmüştür. Sidekli'nin (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin metin içi olan basit düzeydeki maddelerin bir kısmına tam olarak doğru cevap verirken bir kısmına da eksik bilgiler içeren ya da kısmen doğru cevap verdikleri belirlenmiştir.

Derinlemesine anlama maddelerine göre ise öğrencilerin % 99'u endişe düzeyinde ve %1'i geliştirilebilir düzeydedir. Bu da öğrencilerin genellikle derinlemesine anlama maddelerine doğru cevap verme durumunun çok düşük olduğu ve derinlemesine anlama maddelerine cevap vermekte okuduğunu anlama gücünü yaşadıkları belirlenmiştir. Sidekli'nin (2010a) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin derinlemesine anlama maddelerine verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin okudukları metinleri anlamakta güçlük yaşadıkları için metinde anlatılanlarla yaşadıkları ve gördükleri arasında bağlantı kuramadıklarını, öğrencilerin metnin konusunu iyi anlayamadıklarını ve bu nedenle daha önceden okumuş oldukları diğer metinlerle bağlantı kuramadıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Bu düzeydeki sorulara öğrencilerin bazılarının cevap veremediği, cevap

veren öğrencilerin vermiş oldukları cevapların içeriğinin ya metinle bağlantısı olmayan bilgiler ya da eksik bilgiler olduğu gözlemlenmiştir. Coşkun'un (2010) yapmış olduğu çalışmada da hikaye edici metinlerde öğrencilerin basit anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde "geliştirilebilir düzeyde" iken, derinlemesine anlama düzeyinde okuduğunu anlama becerilerinde ise "endişe düzeyinde" olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlama hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının üst düzeyde gerçekleşeceği düşünülmektedir (Coşkun, 2010; Ünal, 2007). Yani metinler arası okumanın, öğrencilerin derinlemesine anlama düzeylerindeki okuduğunu anlama becerilerini arttıracığı düşünülebilir.

5.1.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumu, okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyi, basit ve derinlemesine anlama düzeyi, cinsiyete göre basit ve derinlemesine anlam düzeyleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları ilişkin yorumlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bunun için öğrencilerin duygu içeren metinlere göre okuduğunu anlama durumları bağımsız, geliştirilebilir, endişe düzeyi olarak analiz edilmiştir. Öğrenciler en çok sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada başarılı olmuştur. Okuduğunu anlamada en başarısız olduğu metin ise üzüntü duygusunu içeren metinler olarak tespit edilmiştir. Korku duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin % 82'sinin, üzüntü duygusunu içeren metinleri incelediğimizde % 86'sının ve sevinç duygusunu içeren metinleri incelediğimizde ise % 39'unun endişe düzeyinde olduğu görülmüştür. Korku duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin % 18'inin, üzüntü duygusunu içeren metinleri incelediğimizde % 14'ünün ve sevinç duygusunu içeren metinleri incelediğimizde ise % 60'nın geliştirilebilir düzeyde olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca sevinç duygusunu içeren metinlerde öğrencilerin % 1'i bağımsız düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Metinlerin içerdiği duygulara göre bağımsız düzeyde öğrencinin bulunduğu

tek duygunun sevinç duygusu olduğu gözlemlenmiştir. Metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlama başarı düzeyi en düşük olan duygunun üzüntü olduğu belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin duygu içeren metinleri okuduğunu anlamada en başarılı olduğu duygular sırasıyla sevinç, korku ve üzüntüdür. Bunun sebebi okuduğunu anlamamanın tanımından ileri gelebilir. Okuduğunu anlama, okuyucunun önceki bilgilerini kullanarak, strateji ve teknikleri belirlemeye yön vermektedir. Buradan hareketle, önceki bilgilerle okuduğunu anlama arasında birbirini etkileyen bir ilişki vardır. Okuyucunun geçmiş yaşantısında hissettiği duygular da öğrencinin önbilgilerinde yer aldığı için okuduğunu anlamasını etkileyebilir. Dolayısıyla öğrencinin hayatında daha fazla yer tutan duygu, okuyucunun o duygu hakkındaki önbilgisini artırır. Metinlerin içerdiği duygular da okuyucunun hayatında daha fazla yer alan duygulardan oluşuyor ise okuduğunu anlamasını arttırabilir.

Yaygın bazı duygular kıskançlık, kızgınlık, sevgi, üzüntü, korku ve hazdır. Bunlardan sevgi ve korku çocuğun hayatında diğerlerinden daha fazla yer tutar ve sevincin en yoğun olduğu varlık çocuktur (Tarhan, 2016; Yörükoğlu, 1998). Çocuğun sevinç duygusunu içeren metinlerde daha başarılı olması çocuğun geçmiş yaşantısında sevinç duygusunu diğerlerine göre daha fazla ve daha yoğun yaşamasından kaynaklanabilir.

Bireyler yapılacak her hareketten önce hafızalarındaki fiziksel ve duygusal deneyimlerini gözden geçirirler. Geçmiş tecrübelerine dayanarak herhangi bir durumun kendileri için anlamını yoklar ve değerlendirirler. Duygular bu noktada devreye girerek deneyimleri sınıflandırır. Bunun hemen ardından devreye giren düşünme ise değerlendirme noktasında fayda sağlar. Başka bir ifade ile duygusal durumun mantıksal analizini, düşünme gerçekleştirir. Bu duruma bağlı olarak duyguların bireylere neyin güvenli olup olmayacağına ilişkin “anlam adacığı” yarattığını ve zekânın da bunları mantıksal çerçeveye yerleştirdiğini söylemek mümkündür. O halde duyguların analizlerden önceki girdiler olduğu söylenebilir (Ellison, 2000). Okuma sırasında da okuyucular geçmiş tecrübelerini gözden geçirirler ve metnin içeriği ile bağ kurmaya çalışırlar. Bu noktada duygular devreye girerek tecrübeleri organize eder ve düşünce ile birlikte okunulanı anlamlandırır. Okuma sırasında okuyucu duygu ve düşüncelerini dengeli olarak yönlendirebilirse okuduğunu anlama sağlıklı olarak gerçekleşebilir. Eğer biri daha ağır hissedilirse okuduğunu anlama sekteye uğrayabilir.

Goleman, yapılan çalışmalar sonucunda insanın duygusal ve akılcı olmak üzere iki beyni,

iki zihni ve iki farklı zekâsı olduğunu belirtirken, sadece IQ'nun değil duygusal zekânın da önemli olduğunu vurgulamıştır. Genelde duygusal ve akılcı zihin bir denge halindedir. Ancak yine de duygusal ve akılcı zihinler yarı bağımsız yetilerdir. Her ikisi de, beyindeki farklı ama birbirleriyle bağıntılı devrelerin işleyişini yansıtır. Çoğu zaman bu iki zihin olağanüstü bir işbirliği içerisinde; duygu düşünceler için, düşünceler ise duygular için vazgeçilmezdir. Duygusal bir durum söz konusu olduğunda, duygusal zihin akılcı zihinden çok daha hızlı harekete geçer ve ne yaptığını gözden geçirmeden eyleme atılır (Goleman, 2016). Duyguları içeren metinler de öğrencilerde akılcı zihinden daha çok duygusal zihni harekete geçirdiği için öğrencilerin duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları her duyguya göre değişmiş olabilir.

Duygular beyindeki öğrenme işlemlerini doğrudan etkilemektedir. Eğer duygu olumlu ise; beyin, farklı bölgelere tek bir iletişim yöntemi uyguluyor, olumsuz ve farklı bir duygu ise; beyin, aynı alanlara farklı iletişim yöntemi uyguluyor. Yani farklı duygular öğrenme açısından, beyin farklı çalışmasına neden olmaktadır (Tendler ve Wagner, 2015). Duygular beyin farklı şekilde çalışmasına neden oluyor ise, öğrencinin metni okuduğu zamanki hissettiği duygular, metnin içerdiği duyguya göre değiştiğinde bu durum onun okuduğunu anlamasını etkileyebilir.

Üzüntü duygusu hissedildiğinde beyin yeni planlar yapmayı ve düşünmeyi engelleyerek kişiyi askıya alır (Goleman, 2016). Öğrenci, üzüntü duygusunu içeren metinlerde eğer üzüntü duygusunu kendisi de hissederse beyni düşünmesini engelleyebilir ve üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamada öğrenciler bu yüzden başarısız olmuş olabilir.

Sevinç hissedildiğinde ise beyin merkezinde olumsuz duyguları engelleyip bir enerji artışına yol açan bir etkinlik yer alır. Sükunet hali ve bedene genel bir dinlenme sağlar, ayrıca kişiyi elindeki işi yapmaya, çeşitli hedeflere doğru ilerlemeye hazır ve istekli hale getirir (Goleman, 2016). Öğrenciler, sevinç duygusunu içeren metinlerde bu duyguyu hissederse, metne odaklanması kolaylaşabilir ve sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamada bu yüzden daha başarılı olmuş olabilir. Ayrıca sevinç duygusu beyin tarafından olumlu olarak algılanmaktadır ve beyin buna göre olumlu tepkiler vermektedir. Böylece öğrencilerin metinden öğrendiği bilgiler beyindeki hücrelerde olumlu bir bilgi olarak depolanacaktır. Depolanan bilgi olumlu olacağı için bilginin hatırlanması da aynı kolaylıkta olacaktır. Bu sayede daha kolay bir depolama gerçekleşeceği gibi, hatırlarken de daha kolay hatırlanacaktır. Gür'ün (2010) dil

öğretiminde gülererek öğrenmenin başarıya etkisini incelediği çalışmasında da deney grubuna uygulanan gülmeye dayalı dersin okuma becerisini, kontrol grubuna göre arttırdığı görülmüştür. Ashby, Isen, Turken (1999), yaptıkları çalışmada, pozitif bir duyuşsal durumun ortaya çıkmasıyla dopamin (Duygu hormonu) sisteminin harekete geçtiğini ve bu sayede olumlu bir duyuşsal durumun, bilişsel durum üzerinde olumlu etki oluşturduğunu ortaya koymuşlardır. Bu sonuçlara göre öğrenme ve duyuşsal durum iç içedir.

Korku hissedildiğinde ise beden bir anlık donar. Beynin duyuşsal merkezlerindeki devreler onu alarma geçirmek için hormon salgılamasını başlatır. Değerlendirme yapmak için dikkat duruma odaklanır (Goleman, 2016). Öğrenci, korku duygusunu içeren metinlerde eğer korku duygusunu kendisi de hissederse beyni sadece korku durumuna odaklanarak diğer durumları göz ardı edebilir ve korku içeren metinleri okuduğunu anlamada öğrenciler bu yüzden başarısız olmuş olabilir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duyuşsal içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelendiğinde kız öğrenciler korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinlerin hepsinde erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler okuduğunu anlamada en fazla sevinç duygusu içeren metinlerde en az ise üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada da başarılı olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada %77'sinin endişe düzeyinde, % 23'ünün geliştirilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilere bakıldığında ise korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada % 89'u endişe düzeyinde, % 11'i geliştirilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin daha fazla oranda endişe düzeyinde olduğu ve daha az oranda geliştirilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada % 84'ü endişe düzeyinde ve % 16'sı geliştirilebilir düzeyde, erkek öğrencilerde ise üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada % 88 öğrenci endişe düzeyinde ve % 12 öğrenci geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama düzeylerini incelediğimizde, % 30 öğrencinin endişe düzeyinde, % 68 öğrencinin geliştirilebilir düzeyde ve % 2 öğrencinin bağımsız düzeyde olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama düzeyleri ise % 49'u endişe düzeyinde, % 51'i geliştirilebilir düzeyde ve kız öğrencilerin aksine bağımsız düzeyde erkek öğrenci bulunmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca metinlerin

içerdiği duygulara göre bağımsız düzeyde okuduğunu anlayan öğrencilerin hepsi kız öğrencilerden oluşmuştur. Endişe düzeyinde en az öğrencinin bulunduğu sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada da kızların daha başarılı olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrenciler arasında endişe ve geliştirilebilir düzeyde en fazla farkın olduğu duygunun sevinç olduğu belirlenmiştir. Buna göre kız öğrenciler sevinç duygusunu içeren metinlerde erkek öğrencilere oranla daha fazla başarılı olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler ise diğer duyguları içeren metinlere nazaran en başarılı olduğu duygu sevinç olmasına rağmen kız öğrenciler ile arasında büyük farkın var olduğu görülmüştür. Larsen ve Diener (1987) cinsiyet açısından kadınların erkeklerden hem olumlu hem olumsuz duygu düzeylerini ifade etme eğiliminde olduklarının eskiden beri bilinmekte olduğunu, yaşam süresince duygu yoğunluğu boyutunda cinsiyetin önemli bir temel etkisi olduğunu ve kadınların duygu yoğunluğu ölçümlerinde her bir yaş kategorisindeki erkeklerden daha yüksek olduklarını ortaya koymaktadırlar. Duyan, Uçar ve Kalafat'a (2011) göre de erkekler, zayıflık işaretleri göstermeye başladıklarında (örneğin üzüntü) duygulardan kaçınmayı öğrenebilirler. Tersine, kadınlar duygulara yaklaşmayı öğrenebilirler; çünkü duygular, diğerlerinin duygusal deneyimleriyle empati kurmalarında onlara yardımcı olabilir.

Erkek öğrencilerin duygularını ifade etmekte zorlanması ve duygu yoğunluğu yaşamaktan kaçınması, kız öğrencilerin ise duygularını daha iyi ifade etmekte olması ve duygu yoğunluğunu daha fazla yaşaması metinlerin içerdiği duyguya göre kız öğrencilerin daha başarılı olmasına sebep olmuş olabilir. Çünkü metinlerin içerisindeki duyguları kız öğrenciler geçmişte yaşadıkları duygu yoğunluklarıyla bağdaştırabilir iken, erkek öğrenciler metin içindeki duyguları hissetmekten kaçındıkları için okuduğunu anlamada daha fazla güçlük çekmiş olabilir.

Metinlerin içerdiği duygulara göre basit anlama ve derinlemesine anlama düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinlerde basit anlama maddelerinin ortalama puanı, derinlemesine anlama maddelerinin ortalama puanından yüksektir. Metinlerin içerdiği duygulara göre basit anlama düzeyini ölçen maddelere doğru cevap verme durumları yüksekten düşüğe doğru incelendiğinde sırasıyla sevinç, korku ve üzüntü duygusunu içeren metinler olduğu görülmüştür. Derinlemesine anlama düzeyini ölçen maddelere doğru cevap verme durumları incelendiğinde okuduğunu anlamada öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinlerde daha yüksek olduğu, korku duygusunu içeren metinlerde daha düşük olduğu görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları arasında metnin içerdiği duygulara göre anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin bu değişkenlere göre okuduğunu anlama durumları ilişkin yorumlar verilmiştir.

Araştırmada; öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumundan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmada, metinlerin içerdiği duygulara göre okuduğunu anlama durumları birbirinden farklı bulunmuştur. Sırasıyla sevinç, korku ve üzüntü duyguları içeren metinleri okuduğunu anlamada başarılı olmuştur. Yapılan araştırmaya göre, doğru ve hızlı bir şekilde duyguları anlama, kesin ve hızlı duygusal ve davranışsal yanıtları vermeye yol açar. Bu becerinin yoksunluğu ise yanıt vermeme ya da uygun olmayan yanıtlar vermeye neden olur (Bernet, 1996). Metinlerin içerdiği duyguları doğru ve hızlı bir şekilde anlayan öğrenciler hızlı ve doğru yanıtlar verebilir. Metinlerin içerdiği duyguları anlama becerisi düşük olan öğrenciler ise cevap vermede güçlük çekebilir veya yanlış cevaplar verebilir. Bu durumda duygusal zekanın okuduğunu anlamayı etkilediği söylenebilir.

Öğrenciyi tutsak alan, kendinden geçiren, büyüleyen ve gerçek dünyadan uzaklaştıran ilgileri sürekli tercih etmesi ve okuması düşünme, anlama, sorgulama, araştırma, keşfetme, işbirliği yapma, problem çözme, karar verme, girişimcilik gibi becerilerinin gelişimine engel olmaktadır (Güneş, 2015). Korku ve üzüntü duygusu içeren metinler okunduğunda, öğrencileri gerçek dünyadan uzaklaştırdığı, düşünme, anlama ve sorgulama gibi becerilerinin gelişimine engel olduğu için sevinç duygusuna göre okuduğunu anlamaları düşük bulunmuş olabilir.

Üzüntü ve korku duygusu içeren metinler kişide üzüntü ve korkuya neden olabilir.

Spitzer'e (2002) göre bu durumda stres hormonları devreye girer ve buradan iki türlü sonuç çıkabilir, ya stres hormonları hücre içerisindeki madde geçişini engelleyecek düzeyde olur ve öğrenme engellenmiş olur yani düşünme tamamen bloke olmuş olur, ya da öğrenme gerçekleşir ancak bu stres ve korku duygusuyla birlikte olur. Yani bilgi, bu duygularla birlikte depolanmış olur ve öğrenen bu bilgiyi ne zaman hatırlarsa bu kendisine rahatsızlık verir. Yaşanan acı bir olayın hatırlanması genel olarak bu nedenden dolayı insana rahatsızlık ya da üzüntü vermektedir.

Üzüntü ve korku duygusu içeren metinleri okuyan öğrenci için de genelde bu iki sonuçtan birisi geçerli olabilir. Yani stres hormonları öğrenmeyi engelleyebilir ve düşünme bloke olabilir ya da öğrenme gerçekleşir ancak bu, üzüntü ve korku duygusuyla birlikte olur. Öğrenci de üzüntü ve korku duygusunu hissettiğinde bu durumdan rahatsızlık hissettiği için okuduğunu anlaması daha düşük olabilir.

Öğrenci kendini rahat, güven duyabileceği, neşeli olabileceği, sevinç duygusunu içeren bir metinde stres ortamının tersine, okuduğu metin güzel duygularla birlikte hafızaya alınacağı için öğrencinin hem okuduğunu anlaması daha yüksek olabilir, hem de bu durum öğrenenin motivasyonunu yükseltebilir.

Duygular büyük miktarda enerjiyi beraberinde taşımaktadırlar. Eğer bu duygular kabul edilip taşıdıkları enerji yönlendirilebilirse ve onları anlamak için zaman ayrılırsa, bütün duygular bireyin kullanımına verilen araçlar haline geleceklerdir. Bireyler duygularını yönetmeyi öğrenerek ve bu duyguları doğru zamanda, doğru şekilde yönlendirerek daha olumlu, daha yapıcı, verimli ve üretken olarak hayatını devam ettirebilir (Lewis, 1993). Kısaca, olumlu veya olumsuz tüm duygular insana aittir ve insan bunlarla yaşamayı öğrenmelidir.

Çocuklar on yaşlarında duygularını yönetebilmektedir. Olaylar kendi kontrolleri altındaysa problem çözme stratejisini kullanırlar, kontrolleri dışındaysa durumu kabul edebilecekleri yeni yollar bulmaya çalışırlar. Çocukların içsel stratejileri kullanması, onlara olumlu bir benlik algısı ve olaylara karşı pozitif bir bakış açısı kazandırmaktadır (Ömeroğlu ve Ulutaş, 2007). Metinlerin içerdiği duygulara göre öğrencilerin okuduğunu anlamasında farklılık çıkması öğrencilerin duygularını yönlendirmede eksik kaldığı söylenebilir. Okuduğunu anlamada olumsuz duyguları barındıran metinlerde öğrencilerin elde ettiği puanın daha düşük olması öğrencilerin bu duyguların etkisinde kaldığını ve duygularını yönetmeyi öğrenemediklerini gösterdiği söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleminin Bulgularına İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak cinsiyete, anne çalışma durumuna, evde internet bağlantısı bulunma durumuna, evde kendine ait çalışma odasının bulunma durumuna, evde kitaplık bulunma durumuna, okuduğu kitap türüne ve kitap okumadan önce hissettiği duygu durumuna göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin bu değişkenlere göre okuduğunu anlama durumları ilişkin yorumlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen analiz sonucuna göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çeliköz (2009), tarafından 10 ilde 3573 öğrenci üzerinde Türk öğrencilerin baskın zeka profillerini belirlemek için yapılan çalışmada, kız öğrencilerin sözel zekâya erkek öğrencilerin ise sayısal zekâya daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin okuduğunu anlamada sözel zekaları daha yüksek olduğu için başarılı oldukları söylenebilir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı bir başka çalışmada da kız öğrenciler, okuduğunu anlama konusunda, erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunmuştur (Kurdek ve Sinclair, 2001). Yapılan çoğu çalışmada da okuduğunu anlamada kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu bulunmuştur (Brantmeier, 2001; Çiftçi, 2007, Gündemir, 2002; Güngör ve Açıkgöz, 2015; Öztürk, 2010; Phakiti, 2003; Sidekli, 2005).

Erkek öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Erkek öğrencilerin sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları ile korku ve üzüntü duygularını içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda erkek öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarının, üzüntü ve korku duygularını içeren metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat erkek öğrencilerin üzüntü duygusu ve korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Erkek öğrencilerin üzüntü ve korku gibi olumsuz duygu durumlarını geliştirme ve ifade etmenin Türk toplumunda kadınsı özelliklere girdiği inancı kabul gördüğünden erkek öğrenciler

duygularını bastırmayı, onları göz ardı etmeyi öğrenmiş olabilirler (Işık, 2007). Üzüntü ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmamasının sebebi; erkek öğrencilerin üzüntü ve korku gibi olumsuz duyguları bastırması, bu duyguları birbirinden farkı olmayan olumsuz duygular olarak genellemesi ve bu duyguları ifade edememesi olabilir.

Kız öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Kız öğrencilerin sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları ile korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında ve sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları ile üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin aksine kız öğrencilerin üzüntü duygusunu içeren metinler ile korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarının, üzüntü ve korku duygularını içeren metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumunun üzüntü duygusunu içeren metinlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar kızların duygularını daha rahat ifade edebildiğini, duygularını daha yoğun olarak yaşadıklarını ve duygulara ilişkin daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur (Clancy ve Dollinger, 1993; Larsen ve Diener, 1983).

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelendiğinde kız öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları ile erkek öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumu korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinlerin hepsinde erkek öğrencilerin okuduğunu anlama durumundan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde kadınların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir (Austin, Evans, Goldwater, Potter, 2005; Doğan, 2009; Mayer, Caruso, Salovey, 1999).

Yapılan araştırma sonuçlarına göre kızların olumsuz duyguları ifade düzeyleri erkeklerinkine göre daha yüksek görünmektedir. Bunu sebebi üzüntü, acı, şefkat gibi duyguların kadın duyguları olarak algılanması ve erkeklerin daha küçük yaşlarından itibaren duygularını dışa vurmaları yönünde aldıkları telkin etkilidir (Feldman ve diğ.,

2000). Duyguların yoğun yaşanması ve ifade edilmesi, kızların olumsuz duyguları içeren metinleri okuduğunu anlamasında kolaylık sağlıyor olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çeşitli duyguları yaşamaları ve ifade etmeleri farklı duygulardan yoğunluğu farklı olan deneyimler elde etmelerine imkan sağlamış olabilir.

Araştırmada, annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çalışan annelerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dinçer ve Kolaşın'de (2009), annesi çalışan bir öğrencinin, annesi çalışmayan bir öğrenciye kıyasla daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlamada daha iyi olmasının sebebi sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesi ile öğrenciye daha fazla eğitim olanağı sağlanması olabilir. Çalışan anneler eğitimin gerekliliğini daha iyi anlıyor ve eğitime özellikle önem veriyor olabilirler.

Öğrencilerin anne çalışma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları annesi çalışan öğrenciler ile annesi çalışmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda korku, üzüntü ve sevinç içeren metinlerin hepsinde annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları, annesi çalışmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarına kıyasla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir çalışmada annesi çalışan öğrencilerin duygusal zekalarının, annesi çalışmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır (Ünsar, Fındık, Sadırlı, Erol ve Ünsar, 2009). Annenin çalışıyor olması, çocukların okul öncesi eğitime ve sosyalleşmeye daha erken başlamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle annenin çalışma durumunun duygusal zeka üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Duyguları daha kolay anlayabilen, duygularını ifade edebilen ve duygusal zekası yüksek olan bir çocuk, duyguları içeren metinleri okuduğunu anlaması duygusal zekası düşük olan birine göre daha yüksek olabilir.

Araştırmada, internet erişimine sahip olan öğrenciler ile internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yıldız-Durak ve Seferoğlu'nun (2006) yaptığı PISA sonuçlarını karşılaştırdığı çalışmada Finlandiya ve Kore'de öğrencilerin okuma, anlama ve hatırlama stratejilerini kullanma düzeyleri evde internet erişimi olanlarda yüksek, Türkiye'de ise

tam tersine okuma, anlama ve hatırlama stratejilerini kullanım düzeyinin evde internet erişimi olmayanlarda yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin internet erişimi durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları internet erişimine sahip öğrenciler ile internet erişimine sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma odasına sahip olan öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışma odasına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma odasına sahip öğrenciler okuduğu kitaba veya çalıştığı bir konuya odaklanması daha kolay olacak ve okuduğunu anlaması olumlu yönde etkileyecektir. Çalışma odasına sahip olmayan öğrenciler ise televizyon, misafir, konuşma sesleri gibi rahatsız edici unsurlardan dolayı dikkati çok kolay bir şekilde dağılacak ve okuduğunu anlamasını olumsuz yönde etkileyecektir. Koçyiğit (2003) ve Kaldan'da (2007) öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumlarını okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediği sonucunu bulmuştur.

Öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku ve üzüntü duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları çalışma odasına sahip öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çalışma odasına sahip öğrencilerin üzüntü ve korku duygularını içeren metinleri okuduğunu anlama durumları, çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumuna göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları, çalışma odasına sahip öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada, evlerinde kendilerine ait kitaplığa sahip olan öğrenciler ile kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Daha önce yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama ile evde kitaplık bulunma durumu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Karakuş, 2006; Koçyiğit, 2003; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2006). Bu durumun artık değişmekte olduğu

söylenbilir. Evlerde kitaplığın olması önceden öğrencilerin daha fazla kitap okumalarını neden olurken artık, öğrencilerin kitaplıktaki kitapları okumadığı hatta kitaplığı olmayan ile arasında bir fark olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları kitaplığa sahip olan öğrenciler ile kitaplığa sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin kitaba başlamadan önce ki duygu durumlarına göre duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Kitap okumadan önce korku duygusu hisseden öğrencilerin, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarının en düşük olduğu ve sevinç, üzüntü, öfke hisseden öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Korku duygusunda ise böyle bir durumun ortaya çıkmasının sebebi korkunun beyinde yarattığı etki olabilir.

Korku durumunda kendini güvende hissetmeyen kişinin beynine ulaşan veriler duyguların işlendiği limbik sistemdeki talamus ve amigdala vasıtasıyla neokortekse aktarmak yerine daha otomatik hareketlerin meydana geldiği beyin sapına (beyinciğe) gönderilir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan kişi üst düzeyde düşünce üretemez. Yapılan araştırmalar stres içeren olaylar yaşanması sonucunda beyindeki dentrit, sinaps ve sinir hücrelerinin tahrip olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Entelektüel özellikleri alt seviyelere düşen beynin, yaratıcılık, açık uçlu düşünme ve sorgulama yeteneği zaafa uğrar (Keleş ve Çepni, 2006). Kitap okumadan önce korku duygusunu yaşayan öğrenciler derinlemesine düşünme becerilerini ve sorgulama yeteneklerini kullanamadığı için okuduğunu anlama durumları gelişme gösterememiş olabilir.

Kitap okumadan önce sevinç duygusunu hisseden öğrencilerin sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap okumadan önce üzüntü duygusunu hisseden öğrencilerin üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama puan ortalamalarının en yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda öğrenciler kitap okumadan önce hangi duyguyu hissediyorsa o duygunun içerdiği

metinlerde okuduğunu anlama durumları yüksek olarak belirlenmiştir. Bunun sebebi ise öğrencilerin okuma yaparken empati becerilerini kullanması olabilir.

Empati başkalarının duygularını, ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamak, kendini başkasının yerine koyabilmektir (Goleman, 2016). Öğrencinin kitap okumadan önce hissettiği duygu okuduğu kitabın içerdiği duygu ile aynı olması durumunda okuyucu kendini kahramanın yerine daha rahat koyarak onun duygularını hissedebilir ve bu okuyucunun okuduğunu anlamasını arttırmış olabilir.

Benzer düşüncelere fakat farklı duygulara sahip iki birey göz önüne alındığında, bireylere özgü duyguların iki bireyi tamamen farklı davranışlara yönlendirebildiği görülmektedir. Bu durum herhangi bir duygunun, bireyi herhangi bir şeyi yapmak üzere harekete geçirdiği ve çoğunlukla da bireyin hareket tarzlarına yön verdiği anlamını taşımaktadır (Ekman, 1994). Kitap okumadan önce de hissedilen duygu öğrencilerin okuduğunu anlamalarını farklı şekilde etkilediği söylenebilir. Farklı duygulara sahip öğrencilerin okuduğunu anlama durumları, metinleri içeren duygulara göre değişebilir.

5.2. Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlamalarını sınamak” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda Muğla ili sınırları içerisinde bulunan dört ilkokulun dördüncü sınıflarındaki 387 öğrenciye, korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinlerle ilgili okuduğunu anlama testlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar alt problemlere göre aşağıda sıralanmaktadır.

5.2.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumu incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin genel okuduğunu anlama durumuna ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bunun

için öğrencilere uygulanan altı başarı testinin ortalamasına bakılmıştır. Öğrencilerin genel okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olduğunu görülmüştür. Bu sonuç örnekleme ki öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre metinleri anlama düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde kız öğrencilerin okuduğunu anlamaları, erkek öğrencilere nispeten daha yüksek bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla geliştirilebilir düzeyde olduğu ve erkek öğrencilerin daha fazla endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Basit ve derinlemesine anlama düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde, öğrencilerin basit anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde “geliştirilebilir düzeyde” olduğu, derinlemesine anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinde ise “endişe düzeyinde” olduğu belirlenmiştir. Bu da öğrencilerin genellikle derinlemesine anlama sorularında yanlış yaptığını göstermiştir. Öğrenciler genel olarak basit anlama düzeyindeki soruları cevaplama daha başarılı olurken derinlemesine anlama sorularını cevaplama başarısız olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre basit anlama ve derinlemesine anlama düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde kız öğrenciler basit anlama düzeyini ve derinlemesine anlama düzeyini ölçen sorularda erkek öğrencilere göre daha başarılıdır.

5.2.2. İkinci Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Bunun için öğrencilere korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinlerle ilgili okuduğunu anlama düzeylerine bakılmıştır. Öğrenciler en çok sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada başarılı olmuştur. Okuduğunu anlamada en başarısız olduğu metin ise üzüntü duygusunu içeren metinler olmuştur. Metinlerin içerdiği duygulara göre bağımsız düzeyde öğrencinin bulunduğu tek duygu sevinç duygusudur. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin duygu içeren metinleri okuduğunu

anlamada en başarılı olduğu duygular sırasıyla sevinç, korku ve üzüntüdür

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelendiğinde kız öğrenciler korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinlerin hepsinde erkek öğrencilerden daha başarılı olmuştur. Kız ve erkek öğrenciler okuduğunu anlamada en fazla sevinç duygusu içeren metinlerde başarılı olmuştur. En az ise üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamada da başarılı olmuştur.

Metinlerin içerdiği duygulara göre basit anlama ve derinlemesine anlama düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duygusu içeren metinlerde basit anlama sorularının ortalama puanı, derinlemesine anlama sorularının ortalama puanından yüksektir.

5.2.3. Üçüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama durumları arasında metnin içerdiği duygulara göre farklılığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin genel okuduğunu anlama durumuna ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Araştırmada; öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumu, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumundan daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerin, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumu, üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumundan daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğrencilerinin, sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları, üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarından daha yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmada, bütün duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları birbirinden farklı bulunmuştur. Öğrenciler sırasıyla sevinç, korku ve üzüntü duyguları içeren metinleri okuduğunu anlamada başarılı olmuşlardır.

5.2.4. Dördüncü Alt Problemin Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemde “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere göre duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarındaki farklılık incelenmiştir. Bu inceleme sonucu öğrencilerin cinsiyete, anne çalışma durumuna, evde internet bağlantısı bulunma durumuna, evde kendine ait çalışma odasının bulunma durumuna, evde kitaplık bulunma durumuna, okuduğu kitap türüne ve kitap okumadan önce hissettiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları ilişkin sonuçlar sırasıyla verilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Sevinç ve üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında sevinç duygusunu içeren metinler lehine, sevinç ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında sevinç duygusu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Üzüntü ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin metinlerin içerdiği duyguya göre okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Sevinç ve üzüntü duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında sevinç duygusunu içeren metinler lehine, sevinç ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında sevinç duygusu lehine, üzüntü ve korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında korku duygusu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelendiğinde kız öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları ile erkek öğrencilerin korku, üzüntü ve sevinç duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, annesi çalışmayan öğrenciler ile annesi çalışan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu durumda çalışan

annelerin çocuklarının okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin anne çalışma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları annesi çalışan öğrenciler ile annesi çalışmayan öğrenciler arasında annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, internet erişimine sahip olan öğrenciler ile internet erişimine sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin internet erişimi durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları internet erişimine sahip öğrenciler ile internet erişimine sahip olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada çalışma odasına sahip olan öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çalışma odasına sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku ve üzüntü duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlama durumları çalışma odasına sahip öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrenciler arasında çalışma odasına sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fakat öğrencilerin sevinç duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları, çalışma odasına sahip öğrenciler ile çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmada, evlerinde kendilerine ait kitaplığa sahip olan öğrenciler ile kitaplığa sahip olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kitaplığa sahip olma durumuna göre duygu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin korku, sevinç ve üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumları kitaplığa sahip olan öğrenciler ile kitaplığa sahip

olmayan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının kitap okumadan önce hissettikleri duygu durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin kitaba başlamadan önceki duygu durumlarına göre duyguları içeren metinleri okuduğunu anlama durumları incelenmiştir. Kitap okumadan önce korku duygusu hisseden öğrencilerin, korku duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama durumlarının en düşük olduğu ve sevinç, üzüntü, öfke hisseden öğrencilerin korku duygusunu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Kitap okumadan önce sevinç duygusunu hisseden öğrencilerin sevinç duygusu içeren metinleri okuduğunu anlamalarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Kitap okumadan önce üzüntü duygusunu hisseden öğrencilerin üzüntü duygusu içeren metinleri okuduğunu anlama puan ortalamalarının en yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme amacıyla aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1. Öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin endişe düzeyinde olmasından dolayı öğrencilere okudukları metne bir amaç doğrultusunda yaklaşmalarına ve okunan metni anlamak için uygun yöntemleri kullanmasına yönelik yani okuduğunu anlama stratejileri kullanmalarına yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.
2. Türkçe ders kitapları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli unsurların başında, kitaplara alınacak metinlerin niteliği ve metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu gelmektedir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri okuduğunu anlamada en iyi sevinç duygusunu içeren metinlerde başarılı olduğu için dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerde diğer duyguların yanında sevinç duygusu da eklenebilir.

3. Sevinç duygusu içeren metinler öğrencilerin okuduğunu anlamalarını arttıracak gibi okumayla ilgili olumlu hisler kazanmalarına yardım edebilir.
4. Müfredata okul öncesi dönemden başlanarak ilkokulda ve ortaokulda çocukların duygularını yönetmelerini öğreten etkinlikler veya dersler eklenebilir.
5. Öğrencilerin derinlemesine anlama düzeyindeki okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için metin dışı ve metinler arası anlam kurma çalışmalarının yaptırılması gerekmektedir.
6. Son yıllarda çocuk edebiyatına verilen önem artmış; çocukların seviyelerine uygun kitaplar yazılmaya başlanmıştır. Bu kitapların içerdiği duygular öğrencinin seviyesine uygun yazılmalıdır.
7. Öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin yükseltilmesi için aile ve yakın çevrenin okulla iş birliği sağlanarak okul dışında da bu becerilere yönelik çalışmalar yaptırılabilir.
8. Erkek öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarısızlığın temel sebepleri tespit edilmeli ve buna yönelik olarak erkek öğrencilere okul ortamından başlayarak okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduklarını anlamaya yönelik etkinlikler yaptırılabilir.
9. Metinlerin içerdiği duyguların okuduğunu anlamaya etkisi bu çalışmada her duygu için iki metinle ölçülmeye çalışılmıştır, sonraki çalışmalarda metin sayısı arttırılabilir.
10. Bu çalışma sevinç, korku ve üzüntü duygusunu içeren metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi belirlenmiştir. Sonraki çalışmalarda farklı duyguları içeren metinlerle de uygulanmalı ve okuduğunu anlamaya etkileri ölçülmelidir.
11. Metinlerin içerdiği duyguların okuduğunu anlamaya etkisi farklı sınıf düzeylerinde de incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adler, A. (1985). *İnsanı tanıma sanatı* (K., Şipal, Çev.). İstanbul: Say (1926).
- Akpınar, R. B. (2004). Duygusal yüz ifadelerini anlama becerisini geliştirmeye yönelik örnek bir eğitim programı. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 10. Erişim adresi <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/146/146>
- Aksoy, Ö. A. (1975). *Gelişen ve özleşen dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anderson, S. A. (2007). *The Effects of Music on the Reading Comprehension of Junior High School Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation).Walden University: USA.
- Anthony, J. L. & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x
- Ashby, F. G., Isen A. M. & Turken A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. doi: 10.1037//0033-295x.106.3.529
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Aslıhan, M. N. (1998). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Çocukların Özkavramı, Depresyon Düzeyleri ve Akademik Başarılarının Yaş ve Cinsiyet Yönünden Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Ateş, S. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Austin, E.J., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395-1405. doi: 10.1016/j.paid.2005.04.014
- Aydoğan, B. K. (2001). *Türkçe Ders Kitaplarının Hazırlanmasına Yönelik Bir Model Önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baş, E. (2014). *Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Yazı Karakterlerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi: Uşak.

- Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411. Erişim adresi <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c5s4/c5s4m1.pdf>
- Baymur, F. (1949). *Türkçe öğretimi ilk okuma - okuma - dil Bilgisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bernet, M. (1996, August). *Emotional intelligence: components and correlates*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Canada. Erişim adresi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408535.pdf>
- Bilge, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi: Erzincan.
- Brantmeier, C. A. (2001). The relationship between readers' gender, passage content, comprehension and strategy use in reading Spanish as a second language. *Foreign Language Annals*, 34(4), 325-333. doi: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02064.x
- Braten, I. & Samuelstuen, M. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge?. *Journal Of Educational Psychology*, 92(2), 324-336. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.324
- Bray, B. & Barron, S. (2003-2004). Assessing reading comprehension. the effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9(3-4), 107-128. doi: 10.1080/10627197.2004.9652961
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Clancy, S. M. & Dollinger, S. J. (1993). Photographic depictions of the self: Gender and age differences in social connectedness. *Sex Roles*, 29(7-8), 477-495. doi: 10.1007/bf00289322
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive eq: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putnum.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 219-232. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/download/5000072807/500006701>
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu: Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden İnsan İnsana*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailelerin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu.

- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048774/5000046094>
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30. Erişim adresi http://www.zgefdergi.com/Makaleler/361662991_07_02_Celik.pdf
- Çeliköz, N. (2009, 8 Kasım). Kızlar Sözel Erkekler Sayısal Zekalı. *Haberciniz*. Erişim adresi: <http://www.haberciniz.biz/kizlar-sozel-erkekler-sayisal-zekali-21961h.htm>
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Damasio, A.R. (2006). *Descartes'in yanılgısı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö., (2003). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653–663. doi: 10.1007/978-90-481-2352-0_4
- Dinçer, A. ve Kolaşın, G. (2009). Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. Türkiye’de eğitimde eşitliğin geliştirilmesi için verilere dayalı savunu projesi araştırma raporu. Erişim adresi <https://pdfs.semanticscholar.org/9fcf/87aee0702ed44107b618a6a8989278213f7d.pdf>
- Doğan, U. (2009). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi: Muğla.
- Doğanay, H. (2001). Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği* 15(1), 40-44. Erişim adresi <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/655/652>
- Dökmen, Ü. (1999). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dökmen, Ü. (2001). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duyan, V., Uçar, M. ve Kalafat, T. (2011). Duygu gereksinimi ölçeği’nin türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik niteliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 116-130. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/401/290>
- Ekman, P. (1994). *The nature of emotion: fundamental questions*. Oxford University Press: New York.

- Ellison, L. (2000). *The personal intelligences: promoting social emotional learning*. Corwin Press Inc.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180. Erişim adresi <http://asosindex.com/cache/articles/15721-1.pdf>
- Ergenç, İ. (1994). Beyindeki dil. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 314, 36-39. doi: 10.1501/dtcfder_0000000349
- Feldman Baret, L., Lane, R.D., Sechrest, L. & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1027-1035. doi: 10.1177/01461672002611001
- Gleason, J. B. (1985) *The development of language and learning*. Boston: University of Boston Press
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055. Erişim adresi http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_sozvarligi_sozluk_kullanimi.pdf
- Göktürk, A. (2007). *Okuma eğitimi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Greenall, S. & Swan, M. (1986). *Effective reading*. London: Cambridge University Press.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gül, G. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Güler K. (2008). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.
- Gülerer, S., ve Batur, Z. (2004). Yanlış okuma tutum ve davranışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 77-88. Erişim adresi <http://sbd.aku.edu.tr/VI2/gulerer.pdf>
- Gündemir, Y. (2002). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri Ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2007a). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2015, 7 Ekim). Uzmanlardan ailelere çocuk kitabı uyarısı. *TRT Haber*. Erişim adresi: <http://www.trthaber.com/haber/egitim/uzmanlardan-ailelere-cocuk-kitabi-uyarisi-207536.html>.
- Güngör, A. ve Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerine etkileri ve cinsiyet ile ilişkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43(43), 354-378. Erişim Adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuvey/article/view/5000050698/5000047946>
- Gür, Ö. (2010). *Yetişkinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Gülerak Öğrenmenin Başarıya Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi: İstanbul.
- Harris, T. & Hodges, R. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary* (p. 207). Newark, DE: International Reading Association.
- Healy, J. M. (1999). *Çocuğunuzun gelişen akli-doğumdan ergenliği öğrenme ve beyin gelişimi*. (Çev.: Ayşe Bilge Dicleli), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Hildreth, G. T. (1960). *Teaching reading*. New York: Hold Rainhard and Winston.
- Işık, A. Z. (2007). *Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Duygu Bilişin, Üniversite Öğrencilerinde Cinsiyet, Yaş Ve Bölüm Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Kaldan, E. S. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi: Gaziantep.
- Kamil, M. L. & Hiebert, E. H. (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi: Adana.
- Karakuş, I. S. (2006). *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacettepe Taş Kitapçılık.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987), *Türkçe öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Keleş, E., ve Çepni, S. (2006). Beyin ve öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82. Erişim adresi <http://egitimarastirmasi.ueuo.com/ogrenme/2006aralik.pdf>
- Koçyiğit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi: Konya.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Ö. ve Mahiroğlu A. (2007). Beyin, bellek ve öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104. Erişim adresi http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/93.pdf

- Kovacıoğlu, N, Ş. (2006). *İlköğretim İkinci Sınıflarında Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi: İstanbul.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *PIVOLKA*, 3(12), 7-10. Erişim adresi http://168.144.49.232/pivolka/12/PiVOLKA_12_02.pdf
- Kurdek, A. L. ve Sinclair, R. J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 451-455. doi: 10.1037//0022-0663.93.3.451
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). Aling theory and assessment of reading fluency: automaticity, porosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. doi: 10.1598/rrq.45.2.4
- Küçükavşar, A. (2002). *4306 Sayılı Sekiz Yıllık İlköğretim Kanununun Kabulünden Sonra İlköğretim Kurumlarının Yedinci Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi: Denizli.
- Larsen, R. J. & Diener E. (1983). Affect intensity as a individual difference characteristic: a review. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 1-39. doi: 10.1016/0092-6566(87)90023-7
- National Reading Panel (NRP), (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence- Based Aesessment of The Scientific Research Literature on Reading and Its İmplications for Reading İstruction: Report of The Subgroups*. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf>
- Mayer, J.D. & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. doi: 10.1016/s0160-2896(96)90011-2
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/s0160-2896(99)00016-1
- McKenna, M.C. & Stahl, S.A. (2005). *Assessment for reading instruction*. New York: The Guilford Press.
- MEB, (2003). PISA 2003 Türkiye Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2010). PISA 2009 Ulusal Ön Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2015). PISA 2012 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2016). PISA 2015 Ulusal Nihai Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College. Retrieved from https://timss.bc.edu/pirls2001/pdf/p1_IR_book.pdf

- Ocak, G. (1997). *Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlkokul Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi: Erzurum.
- Ocasio, T. L. (2006). *A Comparison of Two Instructional Programs to Develop Strategies to Improve Reading Comprehension*, (Unpublished Doctoral Dissertation). Widener University: USA.
- OECD, (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy*. PISA, Paris: OECD Publishing.
- Ömeroğlu, E. ve Ulutaş, İ. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İstanbul: Morpa.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45. Erişim adresi https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/dilyazilari/turkce-egitiminde-kelime-hazinesinin-onemi.pdf
- Özdemir, E. (1987). *Türkçe öğretimi klavuzu*. Ankara: İnkılap Kitapevi.
- Özen, F. (2001). *Türkiye 'de okuma alışkanlığı*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 5, 109-119. Erişim adresi https://www.journalagent.com/pausbed/pdfs/PAUSBED_5_109_119.pdf
- Öztürk, P. (2010). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi: Trabzon.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi: Edirne.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The reading teacher*, 58(3), 272-280. doi: 10.1598/rt.58.3.5
- Plutchik, R. (1994), *The psychology and biology of emotion*. New York: Harper & Collins.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. & Saxon, L. J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Education Psychology*, 94(2), 396-404. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.396
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self regulated comprehension*. USA: International Reading Ass., Inc.
- Radoyevic, N. (2006). Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills. (Unpublished Thesis Master of Education). The Brock University: St. Catharines, Ontario.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers: what research says about reading. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51. Retrieved from http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf

- Razon, N. (1980). *Pedagoji dergisi sayı 1*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 7(39), 19-29. Erişim Adresi <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5721/2231>
- Richaude, F., Gauquelin, M. & Gauquelin, F. (1990). *Çok hızlı okuma teknikleri* (Çev. A. Sarp). Ankara: Nil Yayıncılık.
- Rowe, D. W. (1987). Literacy Learning as an Intertextual Process. In J. E. Readence & R. S. Baldwin (Eds.), *Research in Literacy: Merging Perspectives: Thirty-sixth Yearbook of the National Reading Conference*. Rochester, NY: National Reading Conference.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı okuma*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Samuels, S. J. (1997). The Method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 50(5), 376-381. Retrieved from [http://communityreading.org/documents/Samuels\(1979\)reprint_Repeated_Reading.pdf](http://communityreading.org/documents/Samuels(1979)reprint_Repeated_Reading.pdf)
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344. doi: 10.1207/s15548430jlr3803_3
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Sidekli, S. ve Yangın S. (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/31436>
- Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 563-580. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/157007>
- Smith, B. ve P. G. Elliot. (1986). *Reading activities for middle and secondary schools, a handbook for teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Smith, F. (1984). *Reading without nonsense*. New York: Teachers College Press.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen gehirnforschung und die schule des lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi Ve Alışkanlıklarının Analitik Olarak İncelenmesi Ve Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tarhan, N. (1994, Eylül). *Ergenlerin Sosyometrik Stratejileri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları, Sınıf Düzeyleri ve Devam Ettikleri Sosyo-Ekonomik Statüsü İle Duyguları Arasındaki İlişki*. VII. Eğitim Bilimleri Ulusal Eğitim Kongresinde sunulmuştur, Konya.
- Tarhan, N. (2016). *Duyguların psikolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklar'da kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim ve Kültür Araştırma Dergisi*, 6(22), 30-39. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/view/5000107880/5000100590>
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Tendler, A., ve Wagner, S. (2015). Different types of theta rhythmicity are induced by social and fearful stimuli in a network associated with social memory. *Elife*, 4, e03614. doi: 10.7554/elife.03614
- Uyanık, G. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Boşluk Tamamlama Tekniğiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000277/1002000241>
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432. doi: 10.1037//0022-0663.89.3.420
- Ünsar, S., Fındık, Ü. Y., Sadırlı, S. K., Erol, Ö. ve Ünsar, S. (2009). Edirne sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1), 13-27. Erişim adresi <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=384>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (Çev. S. Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri –yeni yaklaşımlar-*. Ankara: Başer Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yeşilöz, Z. (2003). *Türk dili ve kompozisyon*. Ankara: Pelikan Yayınları.
- Yıldız, C. (2010a). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010b). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish studies-international*

periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 1471-1488. doi: 10.7827/TurkishStudies.4780

- Yıldız-Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 1-16. Erişim adresi <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/1104/327>
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarını Düzeltmede ve Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmede Tekrarlı Okuma Yönteminin Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zutell, J. & Rasinki, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211. doi:10.1080/00405849109543502



EKLER

EK 1. İZİN BELGESİ



T.C.
MUĞLA SİTKİ KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: 59763365-302.14.00.00-366
Konu: Tez İşleri

28/07/2016

İLKÖĞRETİM EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.07.2016 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-2117/11413 sayılı yazısı

Anabilim Dalımız, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra ÇETİN'in "Metinlerin İçerdiği Duyguların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasını Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okulların 4. sınıf öğrencilerine uygulayabileceği ile ilgili Muğla Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Enstitü Müdürü V.

Ek :
1 İlgi Yazı-Esra ÇETİN



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604-E.7838168
Konu : İzin

22.07.2016

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a)Valilik Makamının 21/07/2016 tarihli ve 7742929 sayılı oluru.
b)30/06/2016 tarihli ve 10417 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esra ÇETİN'nin Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlkokulların 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapması talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Anket uygulama formu (...sayfa)

GÜVENLİ ELEKTRONİK İMZALI
ASLI İLE AYNI DİR
...../...../2016
Şeref ÇÜCEN

Adres: Emirbeyazıt Mah. Baki Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5
Elektronik Ağ: muglamem@meb.gov.tr
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için:B.SEZGİN Memur
Tel : (0 252) 280 48 03
Faks: (0 252) 280 48 67



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-604-E.7742929
Konu : İzin Talebi

21/07/2016

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının 30/06/2016 tarih ve 10417 sayılı yazısı.
b) 24.07.2015 tarihli ve 70004082-20-E.7497625 sayılı makam oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ÇETİN' nin Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı İlkokulların 4.sınıf öğrencilerine anket uygulamaya yönelik talebiyle ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Esra ÇETİN'nin "Metinlerin içerdiği duyguların ilkökul 4.sınıf öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisi" konulu çalışmasını;

2015-2016 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda ve öğrenci veli izinlerinde alınarak; Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokulların 4.sınıf öğrencilerine anket uygulaması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/07/2016
Beyazıt Bestami ALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ: muqlamem@meb.gov.tr
e-posta: ozelburo48@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özel Büro-B.SEZGİN
Tel : (0 252) 280 4803
Faks: (0 252) 280 4868

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Esra ÇETİN
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı; İlkokulların 4. Sınıf öğrencilerine uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	"Metinlerin içerdiği duyguların ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisi"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Açık Uçlu sorulardan oluşan test uygulaması
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden, Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu anket uygulamasının, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izninin alınarak, Kurum Müdürünün de uygun gördüğü zamanda yapılması uygun görülmüştür.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....
.....
.....

KOMİSYON

20/07/2016

Tarık TÜFEKÇİ
Komisyon Başkanı


Şule ARMUTCUOĞLU
Üye

EK 2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK 2.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Okul No:

Adının İlk Harfi:

Cinsiyetiniz: 1() Erkek

2() Kız

1. Annenizin çalışma durumu?

1()Çalışmıyor

2 ()Çalışıyor

2. Evinizde internet bağlantısı var mı?

1()Evet

2()Hayır

3. Evinizde kendine ait bir çalışma odanız var mı?

1()Evet

2()Hayır

4. Evinizde kitaplık var mı?

1() Evet

2 () Hayır

5. En çok hangi tür kitap okumaktan hoşlanırsın?

1()Macera-aksiyon içeren

2()Büyük-gizem içeren

3()Sevgi-mutluluk içeren

4()Korku-gerilim içeren

5()Duygusal-üzüntü içeren

6. En çok hangi duygu durumunda kitap okursun?

1()Sevinçli-Mutlu

2()Üzüntülü-mutsuz

3()Korku-Şaşkın

4()Öfkeli-Sinirli

EK 2.2. KORKU DUYGUSU İÇEREN METİN-1

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu

()üzüntülü-mutsuz

()korkmuş-şaşkın

()öfkeli- sınırlı

.....

Korku dolu dakikalar bir uğultu ile başladı. Ardından gökyüzü adeta kızıl renge büründü. Bu kızılık sanki bir şeylerin habercisiydi. Ev büyük bir gürültü ile sallanıyordu. Odanın duvarında bulunan tablolar, kitaplık, avize ve etrafta ne varsa birer birer yere düşmeye başladı. Gürültü, o dehşet veren sesiyle hala devam ediyordu. Ev fırtınaya yakalanmış sandal gibi bir oraya bir buraya sallanıyordu. Korkudan ne yapacağını bilemedi. Korku ile içini ürperten o sallantı hala ara ara devam ediyordu.

Bu dehşet anlarının ne kadar sürdüğünü hatırlamıyordu. Şaşkınlıktan dolayı o an bir şey düşünemedi. Daha sonra bu sarsıntıların deprem olabileceğini düşündü.

Bir müddet sarsıntının verdiği şokla öylece hareketsiz kaldı. Bütün bedeni buz gibi olmuş, donmuştu sanki. Üzerinden ilk şaşkınlığı attıktan sonra sıkışıp kaldığı yerden doğrulmak istedi. Ancak yapamadı. Etraf karanlıktı, hiçbir şey görünmüyordu.

“Acaba bağırısam beni duyarlar mı?” diye düşündü. Gücünü topladı, derin bir nefes alarak birkaç defa birkaç defa “Kimse yok mu? İmdaaaat... Kurtarın beniiii!...” diye bağırdı. Ama cevap veren kimse olmadı. Birden ümidi kırıldı. “Kurtulamayacak mıyım acaba, yoksa burada ölecek miyim?” diye karamsar düşüncelere dalıverdi. “Hayır yaşamalıyım. Kurtulmalıyım bu girdaptan. Hayallerimi, geleceğimi, ve ideallerimi gömmemeliyim bu beton yığınlarının altına!” diye mırıldandı kendi kendine.

Zaman geçip gidiyordu. Çaresizlik içinde kıvranırsa zamanla enkazın içindeki oksijenin biteceğini ve nefessiz kalacağını düşündü. Korku, bütün bedenini yavaş yavaş sarmaya başlamıştı.

Aradan saatler geçti. Yorgun vücudu iyice bitkin düştü. Bir ara uykuya dalar gibi oldu ama o sırada kulağına derinlerden tanıdık bir ses geldi.

-Nilgün! Nilgün! Okula geç kalacağız. Haydi uyan artık!

~...

Nilgün yavaşça yatağından doğruldu. Sırılsıklamdı, vücudu ter içinde kalmıştı. Korkudan nefesi kesilmişti. Hala nefes alıp verirken zorlanıyordu. Bu korku dolu dakikalardan canı kadar sevdiği kardeşi Aşegül sayesinde kurtulmuştu. Yataktan kalkarken oldukça zorlandı. Önce derin bir nefes aldı, sonra büyük bir oh çekti.

EMİNE DELİMEHMET

Okul No:
Adının İlk Harfi

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Kardeşimin kabusu
 - B. Hayallerimi gömmeyin
 - C. Okul vakti
 - D. Cesur olmak
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Nilgün
 - B. Ayşegül
 - C. Nilüfer
 - D. Cankurtaran
3. Metindeki olayın geçtiği yer neresidir?
 - A. Sokak
 - B. Okul
 - C. Yurt
 - D. Ev
4. Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 - A. Sabah
 - B. Gece
 - C. Öğle vakti
 - D. Akşamüstü
5. "Yoksa burada ölecek miyim diye karamsar düşüncelere dalıverdi." Cümlesindeki 'düşüncelere dalmak' deyiminin anlamı nedir?
 - A. Dış dünyadan uzaklaşıp gerçekleşmesini istediği şeyleri düşünmek.
 - B. Gözlerini bir noktaya dikerek bakmak.
 - C. Dalgın bir durumda düşünmek.
 - D. Derin bir şekilde uyumak.
6. Metnin kahramanının ilk anlarda deprem olduğunu düşünmesinin sebebi nedir?
 - A) Tablolar, kitaplık ve avizenin düşmesi
 - B) Deprem alarmının çalması
 - C) Dışarıdan gelen insan sesleri
 - D) Odadaki vitrinin sallanması
7. Metnin konusu nedir?
 - A) Evin depremde yıkılması
 - B) Nilgün'ün hayalinde enkaz altında kalması
 - C) Nilgün'ün rüyasında deprem olduğunu görmesi
 - D) Ayşegül'ün enkaz altında kalması
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Yaşadığımız olaylar karşısında her zaman umutlu olmalıyız.
 - B) Çaresiz olduğumuzda bunu kabullenip önümüze bakmamız gerekir.
 - C) Korku insanca bir duygudur.
 - D) Doğayı yenebilmek için, onun gücünün büyüklüğünü kabul etmek gerekir.

9. Silinsin kulaklarımdaki:

“Daha kalanlar var.”

“İmdaattt!”

“Kimse var mı?”

“Ne olur kurtarın!”

Uğultuları.

Yukarıdaki şiir ve okuduğın metin

arasındaki benzerlik nedir?

- A. Rüyasında deprem görmek
- B. Deprem sırasında yaşananları unutamamak
- C. Hayatta kaldığı için çok sevinmek
- D. Depremden sonra yardım çığlıklarını duymak

10. “Önce derin bir nefes aldı ” cümlesindeki

“**derin**” sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde diğerlerinden farklı anlamda kullanılmıştır?

- A. Bu gölün suyu çok derin olduğu için kimse girmiyor.
- B. Yolda yürürken derin bir kuyu gördük.
- C. O, denizin derinliklerinde batık gemiyi arıyor.
- D. Ev derin bir sessizlik içindeydi

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna benzer olan daha önce okuduğın bir metnin veya izlediğin filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

EK 2.3 KORKU DUYGUSU İÇEREN METİN-2

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu

()üzüntülü-mutsuz

()korkmuş-şaşkın

()öfkeli- sinirli

.....

Günlerden bir gün küçük İsmail kırlara gezmeye çıkmıştı. Her yer o kadar güzeldi ki her attığı adımda yeni bir güzellik keşfediyordu. Dağdı dereydi derken zamanın nasıl geçtiğini anlamadı. Hava kararmaya başlayınca İsmail'i bir korku sardı. O güzelim ağaçlar birden kocaman canavara dönüşmüştü. Korkudan sesi bile çıkmaz olmuştu.

Nereden geldiğini hatırlayamadı, nereye gideceğini bilemedi, şaşırıp kaldı. Gündüz şakıyan bülbüllerin yerini artık baykuş sesleri almaya başlamıştı. Tek emin olduğu bir dereyi geçtiği idi. Garip seslerin arasında akan su sesini dinleyip o yöne gitmeyi düşündü. Bir süre sessizce dinledikten sonra suyun sesinin geldiği yönü fark etti. Hızla o yöne doğru ilerledi. Sonunda dereye kavuştu ama bir sorun vardı. O derede su bu kadar az değildi. "Başka bir dere miydi yoksa?" diye düşündü fakat bildiği kadarıyla bu çevrede başka dere yoktu.

Küçük İsmail şimdiye kadar hiç hissetmediği kadar korku ve endişeyi bu kısacık zaman aralığında hissetmişti. Derenin aşağısına mı yoksa yukarısına mı doğru yürüsem derken ayakları onu yukarı doğru sürükledi. Doğruydu, dere yukarı doğru çıktıkça genişliyordu. Nihayet derenin en geniş olduğu yere geldi. "Tamam." Dedi. "Bundan sonrasını hatırlıyorum. Nihayet kurtuldum." Gözleri ışıldadı. Sevinçle karşıya geçmeye başlamıştı. Ama o da nedir? Tam derenin ortasına geldiğinde karşı kıyıda bir gölge fark etti. Yüreği ağzına geldi. Sanki kocaman bir köpek kendisine doğru yüzüyordu. Kalbi duracak gibi oldu. İleri ya da geri gidemiyordu, adeta suyun ortasına çakılı kaldı. Buz gibi derenin suyunu bile hissetmez olmuştu.

Sessizliği köpeğin havlaması bozdu. Yüreği yerinden çıkarcasına çarpıyordu. Köpek sesinin ardından başka sesler de duymaya başladı. Derenin ortasına öylece çakılı kalan İsmail, korkudan gözlerini kapattığı için olan bitenden haberdar değildi. Şimdi de kulağına "İsmail" sesleri geliyordu. Gözlerini açtığında annesini karşısında gördü. Kendisini kurtaran yıllardır bakıp büyüttüğü Kahraman adlı köpekten başkası değildi. İsmail o günden sonra evine zamanında dönmeyi öğrendi.

Mutlu Yayınları Soru-yorum Kitabı

Adın Soyadın:

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Annenin merakı
 - B. Dere
 - C. Kahraman
 - D. İsmail'in korkusu
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Köpek
 - B. İsmail
 - C. Kahraman
 - D. İbrahim
3. Metindeki olayın geçtiği yer neresidir?
 - A. Orman
 - B. Çarşı
 - C. Bahçe
 - D. Köy
4. Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 - A. Öğlen
 - B. Sabaha karşı
 - C. Akşam saatleri
 - D. Gece
5. Aşağıdaki deyimlerden hangisi 'Yüreği ağzına gelmek' deyimine benzer bir anlam taşır?
 - A. Yüreği kan ağlamak
 - B. Yüreği sızlamak
 - C. Yüreği ferahlamak
 - D. Yüreği küt küt atmak
6. Çocuk neden ağaçları canavara benzetmiştir?
 - A. Ağaçlar rüzgarda sallandığı için
 - B. Hava soğuduğu için
 - C. Hava karardığı için
 - D. Ağaçlardan sesler geldiği için
7. Metnin konusu nedir?
 - A. İsmail'in dereden geçmesi
 - B. Köpeğin İsmail'i bulması
 - C. Ailesinin İsmail kaybolduğu için telaşlanması
 - D. İsmail'in ormanda kaybolması
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Köpeğimiz olmadan yalnız bir yere gitmemeliyiz.
 - B. Eve zamanında dönmeli ve nereye gittiğimizi ailemize haber vermeliyiz.
 - C. Annemizin sözünü dinlemeliyiz.
 - D. Tek başına kırlara gitmemeliyiz.

9. Ayla, uçan bir kelebeğin arkasından buraya kadar gelmişti. Etrafta ki kırlangıç sesleri ve içinden geçtiği derenin şırıltısı onu rahatlattı. Şimdi nasıl geri döneceğini düşünmeye başlamıştı ki karşısından gelen komşusu Ayşe teyzeyi görünce büyük bir oh çekti.

Yukarıdaki paragraf ve okuduğın metin arasındaki benzerlik nedir?

- A. Dereden geçmeleri
- B. Etrafta kırlangıç sesi duymaları
- C. Bir hayvanın peşinden gitmeleri
- D. Onu aramaya gelen insanların olması

10. "Günlerden bir gün küçük İsmail kırlara gezmeye çıkmıştı." cümlesindeki "kır" sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A. Kır saçları rüzgarda dalgalanıyordu.
- B. Şimdi vazolar kır çiçekleriyle doludur.
- C. Kuzuları kıra otlatmaya gittim.
- D. Kırdaki bütün çiçekler rüzgarda savruluyordu.

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna benzer olan daha önce okuduğın bir metnin veya izlediğin filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

EK 2.4. SEVİNÇ DUYGUSU İÇEREN METİN-1

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu

()üzüntülü-mutsuz

()korkmuş-şaşkın

()öfkeli- sinirli

.....

Nihayet günlerdir beklediğin bayram yaklaştı. Evde herkesi olduğu gibi beni de bir heyecan sardı. Galiba ben herkesten daha heyecanlıyım.

Arkadaşım Doğuş'la bayramda neler yapacağımızı konuşmaya başlamıştık bile. Büyüklerimizin ellerini öperek harçlıklarımızı alacak ve hiç gitmediğimiz lunaparka gidecektik. Doğuş:

-Yağmur, istersen harçlıklarımızı birleştirebiliriz. Böylece istediğimiz kitapları ve CD'leri alırız. Kim bilir sinemaya gidecek kadar paramız da kalabilir, dedi. Doğuş'un bu düşüncesini çok beğendim ama dereyi görmeden paçayı sıvamak da istemiyordum.

Bayrama bir gün kaldı. Annem tepsi tepsi tatlıları, börekleri yapıp pişirmek için mutfak tezgahına diziyor. Babam, eksik kalan bayram ihtiyaçlarını almak için markete gitti. Ablam ev temizliği yapıyor. Bense bana alınan bayramlık giysilerimi, ayakkabılarımı giyip aynanın karşısında adeta mankenlik yapıyorum.

Beklediğim bayram sabahı olmuştu artık. Kahvaltıdan sonra ablam ve ben önce babamın, daha sonra annemin ellerini öperek ilk harçlıklarımızı aldık. Uzak akrabalar, komşular derken evimiz dolup dolup boşalıyordu. Annem ve babam çok sıcak sohbetler ediyordu. Evin en küçüğü ben olduğum için ilgi benim üzereydi. Tabi en çok harçlığı da bana verdiler. Her şey çok güzeldi.

Düşündüğümde çok param oldu. Harçlığım artabilirdi. Çünkü bizim de ziyaretlerine gitmemiz gereken büyüklerimiz vardı. Ailece büyüklerimizin bayramını kutlamaya gittik. İkram edilen çikolataları almamazlık etmedim.

Eve döndüğümüzde harçlıklarımı topladım. Annemden izin alarak soluğu yakın komşumuz olan Doğuşların evinde aldım. Kapıyı Doğuş açtı. Onu benden daha heyecanlı ve neşeli gördüm. Bir şeyler söylemek üzere tam ağzımı açıyordum ki Doğuş benden önce davranarak:

-Bak Yağmur! Ne çok param oldu, dedi.

Ben de sevinçle kendi paralarımı çıkardım. İkimiz paralarımızı birleştirerek yapmayı planladığımız her şeyi yapmak için program hazırlamaya koyulduk. Kırtasiyeye, lunaparka, sinemaya gitmek için yanımızda bir büyüğümüzün olması gerekecekti. En uygun kişi ablamdı. Ondan rica edersek bayramda bizi kırmayacağından emindik. Ne kadar güzel bir gündü. Keşke her gün bayram olsa demekten kendimi alamıyordum.

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Doğuş'un bayramı
 - B. Sinema zamanı
 - C. Harçlık yarışı
 - D. Bayram Heyecanı
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Yağmur ve Doğuş
 - B. Doğuş
 - C. Aile büyükleri
 - D. Doğuş ve Yağmur'un ailesi
3. Metindeki olayın yaşandığı yer neresidir?
 - A. Sokak
 - B. Lunapark
 - C. Sinema
 - D. Ev
4. Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 - A. Ulusal egemenlik ve çocuk bayramı
 - B. Kurban Bayramı
 - C. Ramazan Bayramı
 - D. Cumhuriyet Bayramı
5. 'Dereyi görmeden paçayı sıvamak' deyiminin anlamı nedir?
 - A. Henüz ortada hiçbir şey yokken hazırlanmaya kalkışmak
 - B. Herkes kendi yerinde ve işinin başında bulunmalıdır.
 - C. İnsan giderini gelirine uydurmalı; gelirinden çok harcamamalıdır.
 - D. İnsanlar birbirlerine her zaman ihtiyaç duyarlar.
6. Aşağıdakilerden hangisi Yağmur ve ailesinin bayram hazırlıklarından biri değildir?
 - A. Annesinin bayram için tatlı ve börekler pişirmesi
 - B. Babasının bayram ihtiyaçlarını almak için markete gitmesi
 - C. Yağmur'un annesine yardım etmesi
 - D. Ablasının ev temizliği yapması
7. Metnin konusu nedir?
 - A. Yağmur ve Doğuş'un bayramda yaşadıkları
 - B. Yağmur'un harçlıkları
 - C. Lunapark heyecanı
 - D. Bayram ziyaretleri
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Bayramlar birlik ve beraberlik içinde geçirilen mutlu günlerdir.
 - B. Eski bayramlara özlem duyulmaktadır.
 - C. Küçük harçlıkların birikmesiyle büyük varlık oluşturur.
 - D. Biriktirilen para sıkıntılı günlerde işe yarar.

9. Bütün hazırlıklar tamamlanmıştı. Bayram temizliği yapılmış, baklavalar açılmıştı. Amcamın hanımı yaprak sarmalarını yapmıştı. Bu bayram da diğer bayramlar gibi sabah kahvaltısını dedemlerde yapacaktık.

Yukarıdaki paragraf ve okuduğın metin arasındaki benzerlik nedir?

- A. Bayramda büyüklerin ellerinin öpülmesi
- B. Bayram hazırlıklarının yapılması
- C. Bayramın toplumsal ilişkileri geliştirmesi
- D. Bayram harçlıklarıyla çocukların sevindirilmesi

10. "Annem ve babam çok sıcak sohbetler ediyordu." cümlesindeki "**sıcak**" sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- A. Yemeklerin çok sıcak olduğundan şikayet etti.
- B. Bu yıl havaların normalden sıcak olacağı söyleniyor.
- C. Öğretmenimiz bizi çok sıcak karşıladı
- D. Sıcaktan başı dönmeye başladı.

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna benzer olan daha önce okuduğın bir metnin veya izlediğin filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2.5. SEVİNÇ DUYGUSU İÇEREN METİN-2

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu

()üzüntülü-mutsuz

()korkmuş-şaşkın

()öfkeli- sinirli

.....

Nevruz ve Şenol, anne, baba, dede ve ninesiyle birlikte bir köyde yaşıyorlardı. Her sene olduğu gibi bu sene de çok kar yağmıştı. Böyle anlarda Nevruz, dışarıda doyasıya oynayacağı sıcak günleri hayal ediyordu.

Nevruz aniden sordu. “Dede, ben ne zaman dışarıda oynayacağım, hayvanlarla ne zaman kırlara gideceğiz?” Dedesi gülümseyerek “Nevruz yakın kızım, bahar geliyor.” dedi. Küçük Nevruz, adının geçtiği cümleye bir anlam verememişti. “Yani ben mi geliyorum? Ben zaten buradayım” dedi. Dedesi küçük Nevruz'un bu haline katıla katıla güldü. Sonra anlatmaya başladı: Nevruz demek bahar demektir. Kışın bitişi, baharın gelmesi demektir.

Çok geçmeden sıcak günler başladı. Güneş önce damlardaki karları eritti. Sonra ağaçlar çiçek açtı. İnekler ve koyunlar otlamaya çıktı.

Bu arada evde tatlı bir telaş vardı. Nevruz, elbiseyi ninesine göstererek heyecanla sordu. “Bu benim mi?” Ninesi “Evet” diye cevap verdi. “Yarın Nevruz Bayramı. Her sene 21 Mart günü Nevruz Bayramı olarak kutlanır. Sen de 21 Martta doğduğun için adını Nevruz koymuştuk.”

Ninesi anlatmaya devam etti. “Yarın köyde şenlik yapılacak. Sen de bu güzel elbiseyi giyeceksin. Sadece sen değil, hepimiz güzel giyineceğiz. Genç yaşlı herkes için çok eğlenceli bir gün olacak.” Daha sonra ocağın başına gittiler. Ninesi her günküden daha fazla börek, çörek ve kete yapmıştı. Merakını yenemedi, sordu. “Bu yiyecekler de mi Nevruz Bayramı için?” Ninesi cevapladı. “Evet, yiyecekleri yarın kırdaki komşularımızla paylaşacağız.”

Nevruzun bolluğu ve bereketi kendinden önce geldi. Şenol'un çok sevdiği Sarı inek buzağıladı. Ertesi gün bütün köy halkı şenlik için ırmağın kıyısında toplandı. Yükselen Güneş, sıcaklığını dağlara ve ovalara yayarken yemekler pişirildi, sofralar kuruldu. Köyün bütün çocukları şenlik var diye havalara uçtu. Oyunlar oynuyorlar, bir o yana bir bu yana koşuyorlardı. Dallara kurulan salıncaklar çocukların neşesine neşe katıyordu.

Baharın geldiği bu günde kırları büyük bir coşku kapladı. “Nevruz birliktir.” sesleri tüm doğaya yayıldı.

www.kulturcocuk.gov.tr (Düzenlenmiştir.)

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Bahara elvada
 - B. Nevruz
 - C. Kış gelince
 - D. Hoş geldin yaz
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Şenol
 - B. Nevruz
 - C. Sarıkız
 - D. Nine
3. Metindeki olayın geçtiği yer neresidir?
 - A. Kasaba
 - B. Köy
 - C. Şehir
 - D. Ova
4. Metinde şenlik hazırlığı ne zaman yapılmaktadır?
 - A. 20 Mart
 - B. 21 Haziran
 - C. 21 Ocak
 - D. 21 Eylül
5. 'Köyün bütün çocukları şenlik var diye havalara uçtu.' cümlesindeki 'havalara uçmak' deyiminin anlamı nedir?
 - A. Bir patlama sonucu dağılmak, param parça olmak.
 - B. Salıncakta çok yükseklerle çıkmak
 - C. Sevinçten ayakların yere bastığını dahi hissedememek.
 - D. Delirmek aklını oynatmak
6. Havaların ısınmasıyla birlikte Nevruz'ların evinde başlayan telaşın sebebi nedir?
 - A. Sarı ineğin buzağılaması
 - B. İnek ve koyunların otlatılmaya götürülmesi
 - C. Köyde yapılacak şenliğe hazırlık yapılması
 - D. Dışarıda oynama vaktinin gelmesi
7. Metnin konusu nedir?
 - A. Dışarıda oyun oynamak
 - B. Baharın gelmesi
 - C. Kışın zorlukları
 - D. Şenol'ün heyecanı
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Nevruz'da doğanın dirilişi ile birlikte bayram sevincini ve coşkusunu yaşamak
 - B. Küçük Nevruz ve Şenol'un nevrüz geldiği için sevinmesi
 - C. Nevruzun bolluk ve bereket getirmesi
 - D. Dışarıda doya doya oyun oynayabilmek

9. Okulların açıldığı mevsimdir. Eylül ayıyla yaz biter. Ağaçların yaprakları sararıp dökülmeye başlar. Bol yağmur yağar ve havalar giderek soğumaya başlar. Rüzgar hızlı hızlı eser. Manavlarda ayva, nar ve kestane görülmeye başlayınca kışın yaklaştığı anlaşılır

Yukarıdaki paragraf ve okuduğın metin arasındaki benzerlik nedir?

- A. Yeni bir mevsimin gelmesi
- B. Ağaç yapraklarının dökülmesi
- C. Yağmur yağması ve havaların soğuması
- D. Rüzgarın esmeye başlaması

10. “Bu arada evde tatlı bir telaş vardı.” cümlesindeki “**tatlı**” sözcüğü aşağıdakilerden hangisinde bu cümledekinden farklı anlamda kullanılmıştır?

- A. Tatlı sözlerle çocuğu sevindirdi.
- B. Hiç böyle tatlı elma yememiştim.
- C. Sabahleyin, tatlı uykusundan uyandı.
- D. Sağlıklı, sevimli, tatlı bir çocuktu.

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna bezer olan daha önce okuduğın bir metnin veya izlediğın filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2.6. ÜZÜNTÜ DUYGUSU İÇEREN METİN-1

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu

()üzüntülü-mutsuz

()korkmuş-şaşkın

()öfkeli- sinirli

.....

Hava bir anda kararmış, arkasından korkunç bir sağanak başlamıştı. Babam salon penceresinden endişe dolu gözlerle bakarken, "Böyle sabaha kadar sürerse sele dönüşmesinden korkuyorum." Dedi. Annem babamın konuşmasını kesti: "Ağzından yel alsın!"

Sabaha karşı müthiş bir gürültüyle uyandığımda babam, "Dediğim gibi oldu, şuraya bak Emel!" diye sızlandı. Gördüğüm manzara gerçekten korkunçtu. Evimizin önündeki cadde ırmak gibiydi. Aklıma birden okulum geldi. Üç gün sonra okul açıldı. Sınıfımızdaki on arkadaşımız okula gelmemişti. Haberleri çabuk ulaştı. Selde evlerini su basmıştı. Öğretmenimiz, "Büyük felaket atlattık çocuklar." dedi. "Selden zarar gören arkadaşlarımız için neler yapabileceğimizi hep birlikte düşünelim."

Sınıfta kimsenin neşesi yoktu. Arkadaşlarımızın yarıya yakını gelemediğinden doğru dürüst ders de yapamıyorduk. Aradan birkaç gün geçince bazı arkadaşlarımız okula gelmeye başladılar. Gelen her arkadaşımız yeni bir hüzn ekliyordu.

Gülşen... Bir tek Gülşen yoktu aramızda. Ancak on gün sonra gelebildi. Tek katlı evlerini sel bastığını, her şeyi alıp götürdüğünü duymuştuk. Öğretmenimiz, Gülşen'i yanına çağırarak fısltı ile bir süre konuştu, sonra başını okşadı, teselli etti. "Şimdi herkes fen bilimleri kitaplarını açsın." dedi. Hepimiz kitaplarımızı sıramızın üstüne koyduk. O anda Gülşen'in ağladığını fark ettik.

Öğretmenimiz ne olduğunu sorunca, " Özür dilerim öğretmenim ama benim kitabım yok. Hepsini sel aldı, götürdü. Kitaplarım gözlerimin önünde sulara kapılmış gidiyordu. Onları kurtarmak için kendimi sulara bıraktım. Bir ara sular da kaybolup boğulacağımı sandım ama onları da öyle bırakamazdım! Neyim varsa gitti, gitti, gitti!"

Gülşen'in anlattıkları hepimizi ağlatmaya yetmişti. O gün hiç ders yapmadık. Bunun yerine yaşadığımız sel felaketini, alınması gereken önlemleri konuştuk. Doğukan, " Yarından tezi yok sel felaketinden zarar gören arkadaşlarımızın nelere gereksinim duyduklarını saptayacağız. Hemen kendi aramızda bir yardım ekibi kuralım, işe başlasın." diyerek bize cesaret verdi.

Aramızda topladığımız paralarla Gülşen'e tüm ders kitaplarını, defterlerini, diğer araçlarını aldık. Yiten neşemiz tekrar yerine geldi. Tabi, yaşadıklarımızı hiç unutmadan!

Aydoğan YAVAŞLI

Arkadaş Hikâyeleri

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Tatil günlüğü
 - B. Fen Bilimleri dersi
 - C. El ele
 - D. Okulda sel felaketi
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Gülşen
 - B. Doğukan
 - C. Emel
 - D. Yardım ekibi
3. Metindeki olayın geçtiği yer neresidir?
 - A. Okul
 - B. Park
 - C. Hastane
 - D. Sağlık Ocağı
4. Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 - A. Haftasonu
 - B. Yaz günü
 - C. Kış günü
 - D. Selden sonra
5. Aşağıdaki deyimlerden hangisi 'Ağzından yel alsın' deyiimiyle benzer bir anlam taşır?
 - A. Ağzını hayra açmak
 - B. Sözü ağzına tıkmak
 - C. Ağzından bal damlamak
 - D. Ağzı bıçak açmamak
6. Gülşen, kitapları sele kapılınca onları kurtarmak için ne yapmıştır?
 - A) Başkalarından yardım istedi
 - B) Bulunduğu yerde kitapları yakaladı
 - C) Kendini sel sularına bıraktı
 - D) Suları kovayla boşaltmaya çalıştı
7. Metnin konusu nedir?
 - A) Okulun sular altında kalması
 - B) Sel felaketinde yaşananlar
 - C) Sınıfta derslerin aksaması
 - D) Doğukan'ın yardımseverliği
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Kötü günlerimizde yalnız bırakmayan kişiler gerçek dostlarımızdır
 - B) Yalnız konuşarak, yaparım ederim diyerek bir yere varılmaz.
 - C) Tek başına yaşamak oldukça zordur.
 - D) İnsan başkalarının uğradığı felâketlerin ne denli acı olduğunu benzer bir olayla karşılaşıncaya anlar.

9. " Yaşamın her zerresi kutsaldır, değerlendirilmelidir. Güzelliklerden güzellikler çıkar ama sıkıntılardan da güzellikler çıkarmak mümkündür. Sıkıntılı olduğumuzda yakınlarımızdan göreceğimiz destek en değerli güzelliştir. "

Yukarıdaki paragraf aşağıdakilerden hangisini anlatmak istemiştir?

- A. Gülşen'in kitaplarını kurtarmak için yardım istemesi
 B. Sel felaketinden zarar görenlere arkadaşlarının yardım etmesi
 C. Sel felaketinin birçok kişinin hayatını etkilemesi
 D. Sel felaketinden sonra alınması gereken önlemlerin konuşulması

10. " Babam salon penceresinden endişe dolu gözlerle baktı." cümlesindeki "**endişe**" sözcüğünün eş anlamlısı hangi cümlede kullanılmıştır?

- A. Ahmet'in söyledikleri içime bir korku salmıştı.
 B. Mutluluktan havalara uçtu.
 C. Gördüklerinden sonra kaygı içinde sabahladı.
 D. Üzüntüden harap oldu.

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna benzer olan daha önce okuduğunuz bir metnin veya izlediğiniz filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2.7. ÜZÜNTÜ DUYGUSU İÇEREN METİN-2

Adın Soyadın:

Şuanda hissettiğiniz duygu nedir? Birini işaretleyiniz.

()sevinçli- mutlu ()üzüntülü-mutsuz ()korkmuş-şaşkın ()öfkeli- sinirli

Küçük çocuk, baloncuyu büyülenmiş gibi takip ederken, şaşkınlığını gizleyemiyordu. Onu hayrete düşüren şey, "Bizim eve bile sığmaz" dediği o güzelim balonların adamı nasıl havaya kaldırmadığı idi.

Baloncu dinlenmek için durakladığında o da duruyor ve sonra yine takibe koyuluyordu. Bir ara adamın kendisine baktığını fark ederek ona doğru yaklaştı ve bütün cesaretini toplayarak:

- Baloncu amca, dedi. Biliyor musun benim hiç balonum olmadı. Adam çocuğu söyle bir süzdükten sonra:
- Paran var mı? diye sordu. Sen onu söyle.
- Bayramda vardı, diye atıldı çocuk, önümüzdeki bayram yine olacak.
- Öyleyse bayramda gel, dedi adam. Acelem yok, ben beklerim.

Çocuk sessizce geri döndü. O ana kadar balonlardan ayırmadığı gözleri dolu dolu olmuş, yürümeye bile mecali kalmamıştı. Bir kaç adım attıktan sonra elinde olmadan tekrar onlara baktığında, gördüklerine inanamadı.

Balonlar, her nasılsa adamın elinden kurtulmuş ve yol kenarındaki büyük bir akasya ağacının dallarına takılmıştı. Çocuk, olup bitenleri büyük bir merakla takip ederken, baloncu ona doğru dönerek:

- Küçük, diye seslendi. Balonları ağaçtan kurtarırsan birini sana veririm.

Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı. Koşarak ağacın altına doğru yöneldi ve ayakkabılarını aceleyle fırlatıp tırmanmaya başladı. Hedefine adım adım yaklaşırken duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu. Sincap çevikliğiyle balonlara ulaştığında bir müddet onları seyretti ve dallara dolanan ipi çözerek baloncuya sarkıttı. Ancak balonlardan birisi iyice sıkıştığından diğerlerinden ayrılmış ve ağaçta kalmıştı. Çocuk onu kurtarmaya kalkışsa, dikenlerden patlayacağını çok iyi biliyordu. İster istemez balonu yerinde bırakıp aşağıya indi ve adama dönerek:

- Birini bana verecektiniz, dedi. Hangisi o? Adam elini tersiyle burnunu sildikten sonra:
- Seninki ağaçta kaldı evlat, dedi. İstersen çık al.

Çocuk bu sefer ayakta bile duramadı. Kaldırım kenarına oturup baloncunun uzaklaşmasını bekledikten sonra, dallar arasında parlayan balona uzun uzun bakarak:

"Olsun", diye mırıldandı. "Olsun." Ağacın üzerinde kalsa da, bir balonum var ya artık...

CÜNEYT SUAVİ

1. Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
 - A. Kaldırım
 - B. Akasya ağacı
 - C. Balon
 - D. Bayram Harçlığı
2. Metnin ana kahramanı kimdir?
 - A. Küçük çocuk
 - B. Baloncu
 - C. Akasya ağacı
 - D. Balon
3. Metindeki olayın geçtiği yer neresidir?
 - A. Orman
 - B. Evin bahçesi
 - C. Sokak
 - D. Ev
4. Metindeki olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 - A. Bayramdan kısa bir süre sonra
 - B. Yaz günü
 - C. Bayram günü
 - D. İlkbahar günü
5. ‘Yapılan teklif, yavrucağın aklını başından almıştı.’cümlesindeki “**aklını başından almak**” deyiminin anlamı nedir?
 - A. Kendisine daha önce duyulan sevgi ve ilgiyi kaybetmek.
 - B. Sık sık söylemekten bıkmak, usanmak
 - C. Çok şaşırtmak, düşünemeyecek duruma getirmek.
 - D. Aklını yitirerek delirmek.
6. Aşağıdakilerden hangisi çocuğu hayrete düşürmüştür?
 - A. Balonların çok fazla olması
 - B. Balonların baloncuyu havaya kaldırmaması
 - C. Balonların patlamaması
 - D. Çocuğun ilk defa balon görmesi
7. Metnin konusu nedir?
 - A. Çocuğun ağaca tırmanması
 - B. Çocuk ve baloncu arasında geçenler
 - C. Balonların ağaca takılması
 - D. Çocuğun balonu olmaması
8. Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?
 - A. Büyükler de çocuklar gibi olmalıdır.
 - B. Bir çocuk mutlu olunca kendimiz de mutlu oluruz.
 - C. Çok istesek de bazı şeyleri elde edemeyiz, elimizdekilerle mutlu olup değerini bilmeliyiz.
 - D. Toplum içinde herkesin bir değeri vardır parası olmayan insanlara da değer vermeliyiz.

9. Önceden para diye birşey yoktu! İnsanlar, istedikleri şeyleri almak için ya kendilerinde olan bir şeyi verirlerdi ya da karşılığında bir iş yaparlardı. Yani, yapılan bir iş karşılığında gereksinim duyduğunuz bir başka şeyi alırdınız.

Yukarıdaki paragrafta anlatılanlara metinden aşağıdakilerden hangisi örnek verilebilir?

- A. Çocuk, ağaçtaki balonları kurtarırsa adamın bir balonu ona vermesi
- B. Baloncunun para karşılığında balon satması
- C. Adamın çocuğa 'bayramda gel o zaman balon alabilirsin' demesi
- D. Çocuğun parası olmadığı için balon alamaması

10. "Duyduğu heyecan, bacaklarını kanatan akasya dikenlerinin acısını hissettirmiyordu" cümlesindeki "acı" sözcüğü aşağıdaki cümlelerden hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A. Selin canımı çok acıttı.
- B. Kafamı vurduğum yer hala çok acıyor.
- C. Duyduğu acı haberle sarsıldı.
- D. Bu biber çok acı olduğu için dilimi yaktı.

11. Okuduğunuz metnin özetini yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Bu metnin konusuna benzer olan daha önce okuduğunuz bir metnin veya izlediğiniz filmin, belgeselin ve haberlerin konusu arasındaki benzerlikleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

13. Metinde yaşananlara benzer sizin de yaşadığınız bir olayı anlatınız.

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: ÇETİN, Esra

Doğum Yeri ve Tarihi: Milas / 30.04.1992

Eposta: esractn_48@windowslive.com

Telefon: 05544602204

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lise	Doktor Mete Ersoy Anadolu Lisesi	2010
Lisans	Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fak.	2014

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Sınıf öğretmeni	Özel Yahşi İlkokulu	2015-2016

YAYINLAR

Hakemli Dergide Yayınlanan Makale

Tangülü, Z. Çetin, E. Çava G. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39, 391-408. Doi: 10.9761/JASSS3064

Bildiri Olarak Sunulan Çalışmalar

Çetin, E., Taç, İ. ve Özdemir U. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Araç-Gereç Kullanımlarına Yönelik Görüşleri, I. Uluslar arası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 24-26 Nisan 2017, Antalya.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2016). Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması, 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Dicle Üniversitesi, 27-30 Ekim 2016, Antalya.

Çetin, E. ve Uysal, H. (2016). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Cisimlerle İlgili Kavram Bilgilerinin Analizi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2016, Muğla.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2016) “Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2016, Muğla.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2016). Metinlerin İçerdiği Duyguların İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi, I. International Academic Research Congress, 3-5 Kasım 2016, Antalya.

Sidekli, S., Çetin, E. ve Uysal, H. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Sürecinde Hangi Yöntemlerin Etkili Olduğunu Belirlemeye Yönelik Bir Meta Analiz Çalışması. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2016, Muğla.

Şahin, A., Çava, G. ve Çetin, E. (2015). İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri. 14. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bartın Üniversitesi, 21-23 Mayıs 2015, Bartın.

Tangülü, Z., Çetin, E. ve Çava, G. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Öğretmenlerinden Beklentileri. 14. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bartın Üniversitesi, 21-23 Mayıs 2015, Bartın.