

**5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI
TUTUM VE MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU
ANLAMA BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ**

Berna (ÜRÜN) KARAHAN

**Doktora Tezi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Osman MERT
Eş Danışman: Doç. Dr. Murat TAŞDAN
2015**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUM VE
MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE
İLİŞKİSİ

(The Relation Of 5th and 6th Grade Students' Attitude And Motivation Toward
Reading to Reading Comrehension Skills)

DOKTORA TEZİ


Berna (ÜRÜN) KARAHAN

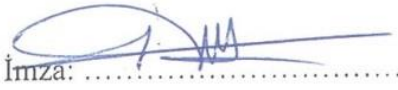
Danışman: Doç. Dr. Osman MERT
Eş Danışman: Doç. Dr. Murat TAŞDAN

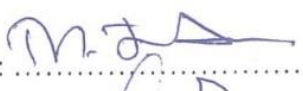
ERZURUM
Nisan, 2015


KABUL VE ONAY TUTANAĞI

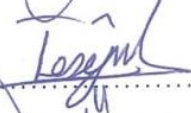
Doç. Dr. Osman MERT danışmanlığında, Berna (ÜRÜN) KARAHAN tarafından hazırlanan “5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ” başlıklı çalışma 08/04/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

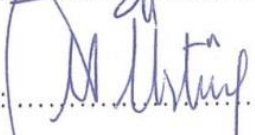
Başkan : Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ İmza: 


Danışman : Doç. Dr. Osman MERT İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Murat TAŞDAL (ez danışman) İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Adnan LÜCÜKOĞLU İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tezgin DEMİR ATALAY İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. M. Cahit DİSTAN İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Tezgin SİMŞEK İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08 / 04 / 2015


Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ
Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “**5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ**” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.



08/04/2015

Berna ÜRÜN KARAHAN

ÖN SÖZ

Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların son yıllarda başarılı bir şekilde sürdürüldüğü; akademik seviyede birbirinden değerli yayınların yapıldığı bilinmektedir. Ancak buna rağmen temel dil becerileriyle ilgili yapılan çalışmaların (özellikle de okuma becerisi ile ilgili olanların) henüz arzu edilen düzeyde olmadığı da inkâr edilmez bir gerçektir.

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri, okuldan kaynaklanan okuma ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda alan yazın taranarak örneklem grubu için gerekli ölçekler tespit edilmiş ve araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Gerekli izinler alınarak uygulamalar yapıldıktan sonra analizler de yapılmıştır. Çalışmadan çıkan sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutum ve motivasyon düzeyleri oldukça iyidir. Bunlara ek olarak okumaya ilişkin tutumun okuduğunu anlama becerisi üzerinde bir etkisi olmadığı ve motivasyonun ise okuduğunu anlama becerisi üzerinde az da olsa bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okumaya ilişkin tutum ve okumaya ilişkin motivasyon üzerinde etkili olduğu, okuldan kaynaklanan okumanın ise hiçbir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarını ve okuma motivasyonlarını tespit etmeyi; anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmam sırasında gerek desteğini esirgemeyen, bu tezin hazırlanmasında yanımda olan değerli Hocam Doç. Dr. Osman MERT'e; eş danışmanım Doç. Dr. Murat TAŞDAN'a; zaman zaman görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Semra ALYILMAZ'a, Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Solmaz AYDIN'a, Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY'a, Yrd. Doç. Dr. Sündüs YERDELEN'e; düzelti ve düzenlemelerde emeği geçen Öğr. Gör. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Yrd. Doç. Dr. Emine Hatun DİKEN'e, Arş. Gör. Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM'e, Arş. Gör. Nurşat BİÇER'e, Arş. Gör. Faruk

POLATCAN'a ve bu tezin yazılma sürecinde hep yanımda olan aileme ve eşime tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Erzurum-2015

Berna (ÜRÜN) KARAHAN

ÖZET

DOKTORA TEZİ

5. VE 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMAYA KARŞI TUTUM VE MOTİVASYONLARININ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ İLE İLİŞKİSİ

Berna (ÜRÜN) KARAHAN

2015, 170 sayfa

Bu çalışmanın amacı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma dereceleri ile ilişkilerini araştırmaktır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Kars il merkezinde ilköğretim 5. ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden örneklem alma yoluna gidilmiş ve araştırmanın örneklem grubunu 438 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tutum ve motivasyon arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki varken, motivasyonun anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile daha düşük düzeyde ilişkisi olduğu görülmüştür. Tutumun, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okuma ile pozitif yönde anlamlı fakat düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu da tespit edilirken, okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda en yüksek ilişkinin okuma motivasyonu ve okuma tutumu arasında olduğu, anlama ve kişisel eğilimden kaynaklı okumanın motivasyonla orta düzeyde pozitif yönde; tutumla da düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili elde edilen bulgulara göre, motivasyon okuduğunu anlamının %31’lik kısmını açıklarken, tutum düzeyinde okuduğunu anlama ile ilgili anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Aynı şekilde kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile ilgili elde edilen bulgulara bakıldığında, tutumun anlamlı olmadığı, ancak motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı etkilediği tespit edilmiştir.

Okuma tutumu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, tutumun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda yaş değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir. Okuma motivasyonu sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, motivasyonun sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte yaş değişkeni açısından bir farklılık görülmemiştir. Okuduğunu anlamının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından değerlendirildiğinde, bu değişkenlere göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, motivasyon, tutum, anlama, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma.

ABSTRACT

THE RELATION OF 5th AND 6th GRADE STUDENTS' ATTITUDE AND MOTIVATION TOWARD READING TO READING COMPREHENSION SKILLS

Berna (ÜRÜN) KARAHAN

2015, 170 pages

The purpose of this study is to investigate the 5th and 6th grade students' attitude and motivation toward reading and their relationships with the level of comprehension, reading comprehension skill, reading arising from personal tendencies, and reading quantity arising from school.

The present study based on correlational survey method. The population of the study included all elementary 5th and 6th grade students within city center of Kars province of Turkey. The sample selected from this population contains 438 students.

The instruments which were used in this study included "Reading Attitude Scale" which was originally developed by Başaran and Ateş (2009), "Reading Motivation Scale" which was originally developed by İleri (Aydemir) and Öztürk (2013), "Reading Quantity Scale" which was originally developed by Yıldız (2010) and "Reading Comprehension Test) which was developed by the researcher.

Results of this study indicated that 5th and 6th grade students had high levels of attitude and motivation towards reading. Moreover, there was a positive and medium relationship between attitude and motivation, while there were weaker but medium level positive relations of motivation to comprehension and reading arising from personal tendencies. Additionally, attitude was found to be positively but weakly correlated with reading arising from personal tendencies, while reading arising from school was found to be correlated with any of the other variables. Accordingly, results revealed that (1) the highest correlation was between reading motivation and attitude toward reading, (2) the association of motivation with comprehension and reading arising from personal tendencies were positive and medium, and (3) the relationship between reading from personal tendencies and reading attitude was positive and weak.

Findings about reading comprehension indicated that motivation explained 31% of the variance in motivation, whereas attitude was not significantly associated with reading comprehension. Similarly, considering reading arising from personal tendencies, findings indicated that it was not significantly associated with attitude. However, reading arising from personal tendencies was found to be predicted by motivation.

While considering attitude toward reading with grade level, age, and gender, it was found that attitude significantly changed depending on gender and grade level. However age was not found to be a significant predictor of reading attitude. Regarding reading motivation, it showed changes across grade levels and gender, while age was not related to motivation. Moreover, there were no significant differences in students reading comprehension levels based on age, grade level, and gender.

Key Words: Reading, motivation, attitude, reading comprehension, reading arising from personal tendencies.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TABLolar DİZİNİ	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.6. Araştırma ile İlgili Tanımlar	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Türkçenin Temel Dil Becerileri	11
2.1.1. Dinleme.....	11
2.1.2. Konuşma	12
2.1.3. Yazma	13
2.1.4. Okuma.....	14
2.1.4.1. Okuma türleri.....	17
2.1.4.2. Okumanın fizyolojik yönü	17
2.1.4.3. Okumanın psikolojik yönü	19
2.1.4.4. Okumanın sosyolojik yönü	20
2.1.4.5. Okumanın önemi	23
2.1.4.6. Okumayı etkileyen faktörler	25

2.1.4.6.1. Tutum.....	25
2.1.4.6.2. Tutum ve çevre	27
2.1.4.6.3. Motivasyon	31
2.1.4.7. Okuduğunu anlama.....	36
2.1.4.7.1. Okuduğunu anlama ile ilgili bireysel faktörler.....	38
2.1.4.7.2. Okuduğunu anlama ile ilgili çevresel faktörler	40
2.1.4.7.3. Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi	41
2.1.4.8. Okuma alışkanlığı.....	42
2.1.4.8.1. Okuma alışkanlığı kazandırma	43
2.2. Konuyla İlgili Çalışmalar	47
2.2.1. Okumaya Yönelik Motivasyon ile İlgili Çalışmalar.....	47
2.2.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili Çalışmalar.....	49
2.2.3. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	52
2.2.4. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Çalışmalar	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırma Modeli	59
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	61
3.3.2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği	61
3.3.3. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği	63
3.3.4. Okuma Miktarı Ölçekleri.....	65
3.3.4.1. Okuldan kaynaklanan okuma miktarı ölçeği.....	65
3.3.4.2. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeği.....	66
3.3.5. Okuduğunu Anlama Testi.....	66
3.4. Verilerin Analizi.....	71

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR.....	73
4.1. Bulgular.....	73

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	73
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	75
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	90

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuç.....	94
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	94
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	95
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	96
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	98
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	99
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	101
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	103
5.2. Öneriler	104
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	125
EK 1. Uygulamada Kullanılan Ölçekler	125
EK 2. Okuduğunu Anlama Kazanımları.....	144
EK 3. Uygulamada Kullanılan Ölçeklerin Sahiplerinden Alınan İzinler	146
EK 4. Uygulama İçin Kars Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Kars Valiliği'nden Alınan İzinler.....	149
ÖZ GEÇMİŞ.....	153

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri	60
Tablo 3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Uyum Katsayıları	62
Tablo 3.3. Uyum Ölçütleri	62
Tablo 3.4. Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Katsayıları	64
Tablo 3.5. Uyum Ölçütleri	64
Tablo 3.6. Bilgi Verici Metin -İskelet- Madde Analizi Sonuçları	69
Tablo 3.7. Hikâye Edici Metin -Babamdan Öğrendiklerim- Madde Analizi Sonuçları .	70
Tablo 4.1. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	73
Tablo 4.2. 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	74
Tablo 4.3. 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuma Motivasyonu, Okuldan Kaynaklanan Okuma, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Korelasyon Sonuçları	76
Tablo 4.4. Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okumayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 4.6. Normallik Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.7. Okumaya Yönelik Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.8. Okumaya Yönelik Tutumun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.9. Okumaya Yönelik Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları	82

Tablo 4.10. Normallik Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.11. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.12. Okumaya Yönelik Motivasyonunun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	84
Tablo 4.13. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.14. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumanın Sosyal Yönünün (OSY) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.15. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.16. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	86
Tablo 4.17. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.18. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumanın Sosyal Yönünün (OSY) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.19. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.20. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89

Tablo 4.21. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.22. Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu OSY'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları	90
Tablo 4.23. Normallik Testi Sonuçlar.....	91
Tablo 4.24. Okuduğunu Anlamanın Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.25. Okuduğunu Anlamanın Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.26. Okuduğunu Anlamanın Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları	92

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
OZA	: Okuma Zorluğunun Algılanması
OY	: Okuma Yeterliliği
OYÇ	: Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme
OSY	: Okumanın Sosyal Yönü
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve araştırmada kullanılan terimlerin anlamlarına yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Problemi

Dil bir topluluğu millet yapan en önemli unsurdur. İnsanların anlaşmasını sağlayan dil, insan hayatına birçok alanda etki eder. Hayatın her alanında gerekliliğini hissettiren dil; sanat, politika ve bilim gibi alanlarda da karşımıza çıkar. “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz varlıktır. Bu gerek insan, toplum, gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 2007, s. 11). “Son derece karmaşık bir görünüm sunan dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, işaret ettikleri nesne ve kavramlarla aralarında doğrudan bir ilişki bulunmayan ses simgelerinden oluşan bir dizgedir” (Eker, 2006, s. 4). Bu dizgeler toplumun birbiriyle iletişim kurmasını ve anlaşmasını sağlar.

Ateş'e (2008, s. 1) göre iletişim, hayatımızın her alanında karşımıza çıkan ve en önemli ihtiyaçlarımızı yani anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayan bir süreçtir. İletişimin farklı yolları vardır. Toplumlara, kültürlere ve bireylere göre değişebilir. Ancak, en sık kullanılan iletişim aracı dildir. Bu yönüyle bakıldığında dil, hayatımızı çevreleyen bir olgudur. “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı olan dilden düşündüklerimizi anlatmada ve başkalarıyla iletişim kurmada yararlanırsınız” (Yakıcı, 2011, s. 227). Öyle ki birey iletişim kurarak bildiklerini aktarır. Yani bireyin yaşadıkları ve edindiği tecrübeler dil ve iletişim ile nesilden nesile geçer. Burada önemli olan aktarılan bu bilgilerin kültür aktarımını da sağlamasıdır.

Dilin en önemli vasıflarından biri de toplumu birleştirmesidir. Bu da kültürün aktarımıyla mümkündür. Bu nedenle dilin kullanımı ve öğretilmesi değer

kazanmaktadır. Bu denli önemli olan dil yeni nesillere doğru yöntemlerle öğretilmeli ve bunun gereği kavratılmalıdır. Dilin öğretiminde bireyin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerinin geliştirilmesi öncelikli olmalıdır. Özellikle bu konuda okullara ve ailelere büyük görevler düşmektedir. Bireyin dil becerilerini kullanmayı öğrenmesi hayatta kendini doğru ifade edebilmesini, olayları doğru anlayabilmesini ve anlamlandırabilmesini sağlar. Özellikle okullarda yürütülen derslerde ve Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretim programlarında bu gelişime uygun düzenlemeler yapılmaktadır. “Türkçe öğretimi programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları amaçlarını taşımaktadır” [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005].

Bu temel becerilerin içinde okuma dikkat çekmektedir. Okuma; gözle takip edilen satırlardan elde ettiği bilgileri kişinin önceki birikimi dâhilinde algıladığı ve kavramlara dönüştürdüğü bir anlama sürecidir. Burada önemli olan kişinin okuduğunu sadece anlaması değil ona kendi birikimlerinden de bir şeyler katabilmesidir. Okuma becerisi sadece anlamamanın temeli değil aynı zamanda toplumda kendimizi ifade etmekte, başarı ölçütlerine göre başarılı ya da başarısız gösterilmekte, seçkin bir konuma gelmekte *vb.* gerekli kabul edilen vasıflardandır. Okuma son dönemlerde sadece bir beceri olarak anılmamaktadır. Aksine ülkenin gelişmişlik düzeyiyle de yakından ilgili bir kavramdır. “Dolayısıyla bir milletin gelişmişlik düzeyi halkının okuma oranı, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma seviyeleriyle anlaşılır hâle gelmiştir” (Balcı, 2013, s. 19).

Okuma, bireyin belli bir dönem içinde kazandığı bir davranış olması itibarıyla dikkat çekicidir. Ancak bireyin okumadan önce dili kullanmayı ve o dille anlama ve davranış kazanmayı öğrenmesi gerekir. Okuma, toplum için bu denli önemli olduğundan insanlar üzerindeki etkileri de araştırılmaya başlanmıştır. İnsanların farklılıkları okuma, anlama ve dönüt verme hızlarını birbirinden farklı kılar. Bu durum insanın okuma ve anlama becerilerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Okuma ve anlama birbirinden ayıramayacak iki kavramdır. İyi ve tam bir okuma doğru bir anlamayı sağlar. Bunlar ele alındığında, okumanın başarısı doğru anlamayla ölçülebilir. O hâlde okuma becerisinin gelişimi okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ile paraleldir (Okur, 2013).

“Birey okuma sayesinde bir yandan zihinsel ve duygusal süreçlerini geliştirip kendini gerçekleştirmesini tamamlarken öte yandan da toplumla yaşamayı ve etkileşime girmeyi öğrenir. Okuma, anlama ve anlatma becerilerini geliştiren anahtar bir beceridir” (Yıldız, 2010, s. 6).

“Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. Okuma sürecinde birey yazı denilen çizgilerin anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır” (Güneş, 2009, s. 16).

Okumanın olduğu yerde anlamadan bahsetmemek mümkün değildir. Okuma ve anlama birbiri ile doğrudan ilişkili kavramlardır. Ancak okuyucuların bireysel farklılıkları anlamının da farklı olması durumunu ortaya çıkarır. Sonuçta; okuduğunu anlama, bireylerin okuma ile ilgili hayatları boyunca geliştirdikleri tutum ve motivasyonla ilgilidir. Her insanın hayat görüşü, bilgi birikimi, sosyal ve ekonomik durumu, cinsiyeti hayatı anlama ve anlamlandırmasında önemli rol oynar. Bu özellikler okuma tutum ve motivasyonunun belirlenmesinde de büyük önem taşır. Kısacası, okuduğunu doğru ve tam anlama okumayı sevmekle de ilgilidir. Balcı’ya (2013) göre öğrenme ve öğretme süreçlerinin okul dışında da yaygınlık kazanması bireylerin ilgi, ihtiyaç ve amaçlarına göre seçim yapmalarını ve kendilerini geliştirmelerini sağlamıştır. Buna göre bireyler okuma kaynaklarını kendi ilgilerine göre seçmişlerdir. Ancak her bireyin ilgi alanı farklıdır. Bu durum okuma ile ilgili anlama, beceri edinme ve alışkanlık düzeylerini farklılaştırmıştır.

Okuma, hayat boyu gelişen bir beceridir. Bu becerinin gelişiminde bireye görevler düştüğü gibi aynı zamanda aile ve okulların sorumluluğu da yadsınamaz. Özellikle öğrenim hayatlarının temel düzeyinde yani ilkokulda bu alışkanlığın kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Çünkü okuma alışkanlığı gibi birçok becerinin kazandırılması ve gelişimi için ilkokul temel oluşturur. “Öğrencilerin, okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan, bireyler olmalarına yönelik çalışmalara erken yaşlarda başlanmalıdır; çünkü okuma alışkanlığı kazanma ve okuma becerilerini geliştirme, ilköğretim düzeyinde şekillenmeye başlamaktadır” (Güneş, 2009, s. 2). Elbette okuma alışkanlığının kazandırılması için önce okumanın bireye sevdirmesi gerekir. Bunun için önce aile sonra da eğitim kurumlarında okuma ile ilgili

yapılacak uygulamaların niteliği önemlidir. Maraşlı'ya (2012) göre, okuma bilinci kazanma okumayı sevmekle olur. Okumanın zor ve külfetli bir iş olmaktan çıkarılması ve daha önemlisi örnek olarak bu becerinin kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle çocukların ilgi, ihtiyaç ve amaçlarına uygun uygulamalar yaptırılmalıdır. Ancak bir becerinin kazandırılması sürecinde yalnızca aile değil okullar da önemlidir. Okul ve aile birbirini takip etmeli, birbirine paralel uygulamalar yapmalı ve okumayı sevdirmeye sürecine katkıda bulunmalıdır (Akyol, 2007).

Okuma bir süreç olarak etrafındaki durumlardan etkilenir. Özellikle çocuğun yetiştiği toplumun yapısı ve kültürü çocuğun dil gelişimini doğal olarak da okuma becerisini etkiler. Çocuğun yetiştiği aile çocuğun beceri ve kazanımlarıyla ilgili öğrenme sürecine büyük etki eder. Çünkü eğitilmiş bir ailede yetişen çocuğun okumaya karşı bakış açısıyla eğitimsiz bir ailede yetişen çocuğun bakış açısı aynı değildir. Birey belli bir kültür düzeyinde yetişip eğitildiği için içinde bulunduğu çevre oldukça önemlidir. Aile, beceri kazanımında bireyin ilgi ve sevgisinin oluşumunda öncelikli olarak yer alır. Bu nedenle ailenin kültürel birikimi, okuma ilgi ve alışkanlıkları çocukları etkiler (Demirel, 2002).

Birey, içinde yaşadığı toplumdan ayrı düşünülemez. Bu durum bireyin yaşantısını, bu süreçte edindiği kazanımları ve hayata bakışını belirler. Elbette birey, içinde yetiştiği toplumun kültürü ve inançlarıyla şekillenir. Bu bakış açısı bireyin bilgi birikimini ve algı düzeyini oluşturur. Beceri kazanma ve bu becerileri hayatı boyunca kullanma düzeyi geçmiş yaşantılarla ilgilidir. Doğal olarak edindikleri bu geçmiş yaşantılar bireyin okuma tutum ve motivasyonunu da belirler. “Öğrencilerin benimsediği ve öğrenme sürecinde edindiği kültürel birikim ve yargılar yoluyla motivasyonun bireyin kültür birikiminden etkilendiği bilinmektedir” (Wang ve Guthrie, 2004, s. 167).

Okuma motivasyon ve tutumuna etki eden değişkenlerin en önemlileri; yaş, cinsiyet, sınıf ve ekonomik durumdur. Kız ve erkek öğrencilerin dünyayı algılama düzeyleri farklı olduğu için okumaya karşı geliştirdikleri tutum ve motivasyon düzeyleri de farklıdır. Bu durum okuma başarı ve motivasyonlarını da etkiler. Bu nedenle motivasyon çalışmalarında cinsiyet önemli bir değişkendir (Eccles, Wigfield, Harold ve

Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan ve Blumenfeld, 1997).

Okuma tutum ve motivasyonu ile ilgili edinilmiş kazanımlar bireyin okuma ve anlama ile ilgili becerilerini de etkiler. Okuma bireyin kendi verdiği kararlarla yaptığı bir uğraştır. İstemezse yapmak zorunda hissetmez. Bu durum okuma işinin yapılması için motivasyonun gerektiğini göstermektedir (Akyol, 2005; Baker ve Wigfield, 1999). Okuma tutumu genel olarak ‘okumaya yönelik duygular, değerlendirmeler’ olarak ifade edilmektedir (Mathewson, 1994; McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995). Okuma tutumuna yönelik araştırmaların sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğu görülmüştür (Baker ve Wigfield, 1999).

Güneş’e (2009) göre yapılandırmacı yaklaşımda anlama öğretimi ve anlama becerilerini geliştirme ön plana alınmaktadır. Bu sebeple “anlamak için okumak” görüşü temel alınmaktadır. Bu durumda, metni inceleyerek anlatmak ya da ders sırasında öğrenciye anlattırmak yerine, metni öğrencinin anlaması ve kendi deneyimleriyle birleştirerek yorumlaması esas alınır. Böylece öğrencinin anlama ve anlatma becerileri gelişecektir.

Birey, okumayı ne kadar alışkanlık hâline getirirse anlama becerisi buna paralel olarak artar. Ancak okuma yaparken doğru ve dikkatli okuma da önemlidir. Dilin kurallarına uygun ve akıcı okuma başarılı bir anlama süreci demektir. Güneş’e (2007) göre bazı öğrenciler diğerlerine göre daha iyi anlamakta, okudukları bilgileri daha iyi hatırlamakta ve bilgilerin sentezini daha iyi yapmaktadırlar. Bu durum akıcı okuma becerilerinin gelişimiyle ilgilidir.

Türkiye’de ortaokul düzeyinde tutum ve motivasyonla ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır: Yıldız (2010) tarafından, Ankara ili merkezinde yapılan çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında doğru orantı olduğu sonucuna varılmıştır. Ünal (2006) tarafından Eskişehir ili merkezinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek

düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güngör, (2009) tarafından 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıklarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Ateş (2008) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve akademik başarı düzeyleri erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Çalışmalara yönelik olarak yapılan alanyazın taraması sonucunda ülkemizde okuma tutum ve okuma motivasyonu kavramlarının bir arada ele alındığı bir çalışmanın bulunmadığı çalışma sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle tarafımızdan yapılan araştırmada, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ortaya konulmaya ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ile ilişkileri araştırılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okuma, bireyin hayatta kendini ifade edebilmesinin ve akademik başarısının ölçütlerinden biridir. Bireyin yetiştiği aile ve öğretim sürecinde edindiği kazanımlarla oluşturduğu bu beceri hayatı boyunca karşısına çıkar. Okuma sürekli gelişen bir beceridir. Doğru bir okuma doğru bir anlamayı getirecektir. Unutulmamalıdır ki, okumada amaç anlamadır. Okuma becerisinin başarılı bir şekilde edinimi doğru bir anlamayla ölçülür. Okuma ve anlama birbirinden ayrılamaz. Ancak doğru bir anlama için okumanın alışkanlık hâline getirilmiş olması gerekir. Bu alışkanlığın kazanımı sürecinde tutum ve motivasyon kavramları devreye girer. Çünkü okuma bireyin istediği için yapabileceği bir etkinliktir. Bunun dışında kalan zorunlu okumalar, okuma alışkanlığı ya da okuma sevgisiyle ilgili değildir. Elbette bu becerinin kazanımı sürecinde aile, çevre ve okul gibi birçok değişken etkilidir. Bu açılardan çalışmada okuma tutumu, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama kavramları ele alınmıştır.

Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılan beceriler dışında öğrencilerin bireysel farklarından kaynaklı okumaya karşı geliştirdikleri tutum ve motivasyonları söz

konusudur. Bu tutum ve motivasyon; aile, çevre ve okul gibi bireyin etkileşim içinde bulunduğu ortamlarda şekillenir. Bireyin aile ve çevrede yaşadığı durumlardan kaynaklanan bir tutum ve motivasyon söz konusu olduğu kadar okulda edindiği kazanımlar sonucu da bir tutum ve motivasyon oluşmaktadır. Bu nedenle okullarda okuma becerisinin kazandırılmasına ek olarak okuma alışkanlığının oluşturulması, okumanın sevdirmesi gerekir. Bireysel farklar, kişisel eğilimden kaynaklanan bir okumayı ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ve bunun anlama ile ilişkisi ele alınan diğer bir konudur.

Çalışmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, okuma tutumları, okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama beceri düzeyleri çeşitli değişkenlere (sınıf, yaş, cinsiyet, durum) göre ele alınmıştır. Aynı zamanda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ve motivasyonlarının, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuldan kaynaklanan okuma eğilimlerinin okuduğunu anlama düzeylerini ne derecede etkilediği incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisi ve kişisel eğitilden kaynaklanan okuma miktarı ile ilişkilerini araştırmaktır.

Bu kapsamda şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ne düzeydedir?

2. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve motivasyonu okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?

4. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ve motivasyonu kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamakta mıdır?

5. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı motivasyonları sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Alt problem: 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma dilin dört temel becerisinden biridir. İnsanların hayatları boyunca öğrenme-öğretme sürecinde karşısına çıkan bu beceri bireyin kişisel özelliklerine göre şekillenir. Bu durum, okumanın sadece zorunlu olmadığını aksine bireyin duyu, düşünce ve geçmiş birikimleriyle okumaya karşı geliştirdiği bir tutum olduğunu göstermektedir. Motivasyon ise tutumla birlikte incelenmesi gereken bir kavramdır. Literatür dikkate alındığında genelde okumayla ilgili olumlu tutuma sahip bireylerin olumlu motivasyon geliştirdikleri görülmektedir. Okuma motivasyonunun eksikliği okul başarısını etkiler. Bu durum okuma becerisinin edinimi ve geliştirilmesinde sorun yaratır. Düşük motivasyon okumaya yönelik olumsuz tutuma sebebiyet verir (Melekoğlu ve Wilkerson, 2013).

Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle tutum ve motivasyon kavramlarının ayrı ayrı ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda çalışmanın okuma tutumu ve okuma motivasyonu kavramlarını birlikte ele alması ve bu kavramların, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma, okuldan kaynaklanan okuma ile ilişkisinin okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediğini incelemesi alana katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde son zamanlarda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için bazı projeler yapılmaktadır. Bunlardan biri de “Türkiye Okuyor Kampanyası”dır. Bu kampanya dâhilinde “okuma saati” düzenlenerek her gün sınıflarda herkesin yirmi dakika kitap okuması sağlanmakta ve kampanya sürecinde il millî eğitim müdürlükleri tarafından çok kitap okuyan öğrenciler ödüllendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin kitap okuma sayılarını önemli oranda artırmıştır (Yıldız, 2010). Bu proje son dönemlerde ülkemizde okuma ile ilgili önemli adımlar atıldığını göstermektedir.

Ülper’e (2011) göre, öğrencilerin erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanması ileriki yaşlar için belirleyici olacaktır. Bu nedenle çalışmanın konusu ve örnekleme çalışmaya değerdir. Özellikle okuma ve okuduğunu anlama irdelenerek çalışılması

gereken önemli konulardır. Bu süreç öğrencilerin hem okumaya karşı bakış açılarını değiştirecek hem de okumayla ilgili motivasyon kaynaklarını belirleme adına araştırmacılara bilgi verecektir. Yapılan bu çalışmayla da okumanın önemi tekrar vurgulanacak aynı zamanda motivasyon ve tutumla ilişkisi araştırılarak alana katkı sağlanmış olacaktır.

Kısaca, okuma bireyin ilköğretimden başlayarak hayatı boyunca geliştirdiği bir beceridir. Bu becerinin toplumların gelişmişlik düzeyini belirlediği düşünüldüğünde önemi kavranmalı ve bu becerinin geliştirilmesi için gerekli adımlar atılmalıdır. Bu çalışma ile okumanın bireyle etkileşimi, bireyin okumayla ilgili duygu ve düşüncelerini, aile ve çevresinden edindiği kazanımların bu beceri ile ilgili gelişimini ne derece etkilediği irdelenmiştir. Bu anlamda okuma tutum ve motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki ortaya konularak literatüre katkı sağlaması düşünülmüştür.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

a) Öğrencilerin araştırmada kullanılan “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği”, “Okuma Miktarı Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi”ne objektif bir şekilde cevap verdikleri,

b) “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Okuma Motivasyon Ölçeği” ile sorulan soruların öğrencilerin gerçek düşüncelerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

a) Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kars merkez ortaokullarında 5. ve 6. sınıftan seçilen örneklem dâhilindeki 438 öğrenciyle,

b) Okuma tutum ve motivasyonunu ölçmek üzere hazırlanan “Okuma Tutum Ölçeği”, “Okuma Motivasyon Ölçeği”, “Okuma Miktarı Ölçeği” ölçekleriyle,

c) Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi “Okuduğunu Anlama Testi” ile sınırlıdır.

1.6. Araştırma ile İlgili Tanımlar

Okuma: “Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir” (Özdemir, 2011, s. 11).

Tutum/okuma tutumu: “Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu veya nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir deyişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen olası davranış biçimi olarak tanımlanabilir” (İnceoğlu, 2011, s. 16).

Motivasyon/okuma motivasyonu: “Okuma süreçlerini, sonuçlarını ve konularını etkileyen kişisel amaçlar, değerler ve inançlardır” (Guthrie ve Wigfield, 2000, s. 405).

Okuduğunu anlama: “Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır” (Güneş, 2009, s. 190).

Okuma alışkanlığı: “Bireyin ilgisi, merakı, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmek, eğlenmek ya da dinlenmek amacıyla düzenli olarak zamanının bir bölümünü okumaya ayırmasıdır” (Yıldız, 2010, s. 15).

Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma: Bireyin öğretim kurumlarından bağımsız olarak ya da öğretim kurumları dışında kendi ilgi ve isteği ile okuma yapmasıdır (Yıldız, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkçenin temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, yazma, okuma, aynı zamanda okumaya yönelik tutum, okumaya yönelik motivasyon, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Türkçe öğretiminin temel amacı, bireylere ana dilini öğretmek ve ana dile ait becerileri kazandırmaktır. Bu beceriler iki ana başlık altında karşımıza çıkar: Anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma). Dilin dört temel becerisinden olan dinleme ve konuşma ailede temel okuma ve yazma becerisi ise eğitim süreciyle birlikte karşımıza çıkar (Ateş, 2008).

2.1. Türkçenin Temel Dil Becerileri

2.1.1. Dinleme

İşitme yetisi, birey anne karnındayken başlar. Birey, dünyaya geldikten sonra belirli gelişim süreleri dâhilinde çevresindeki sesleri tanımaya başlar. Eğitim süreci ve belli bir olgunluktan sonra bu işitme yetisi dinleme ve dinlediğini anlama çabasına döner. Ancak işitme ve dinleme farklı kavramlardır. Dinlemede belli bir amaç varken işitme istem dışı da gerçekleşebilir. Dinlediğimiz şeylere anlam verebilirken işittiklerimiz her zaman anlamlı olmayabilir. Bu bilgiler ışığında dinleme; “Bireyin dış dünyadan aldığı sesleri anlama sürecidir. Dinlemede önemli olan öğrenme çabasıdır. Çünkü dinleme bu amaç doğrultusunda gerçekleşir. Dinleyici önceden edindiği bilgilerle kavramları algılar. Bireyin dinlediği, öğrenmeye çalıştığı kavramlar eski kavramlarla pekiştirilerek dinleme ve öğrenme süreci gerçekleşir” (Özbay, 2010, s. 55).

Dinleme, öğrenme ve dönüt verme amaçlarına göre çeşitlilik gösterir:

Doğan (2011) dinleme tür ve şekillerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

a. Dinleme Şekilleri:

- Etkileşimli dinleme
- Etkileşimsiz dinleme

b. Dinleme Türleri

- “Ayırt edici dinleme
- Estetik dinleme
- Etkili dinleme
- Eleştirel dinleme
- Empatik dinleme” (Doğan, 2011, s. 30)

Dinleme türleri ve şekilleri ortam, dinleyici, konu, konuşmacı ve süre gibi unsurlara göre şekillenir. Dinleme konuşmanın önemli bir ayağıdır. Anlama ve öğrenme dikkatli ve doğru bir konuşmada iyi bir dinlemeyle sorunsuz gerçekleşecektir.

2.1.2. Konuşma

Konuşma bir diğer dil becerisidir. Bireyin dış dünyayla iletişimini, alışverişini sağlayan önemli bir beceri, kültürünü yaşatabilmesi ve aktarabilmesi için gerekli bir araçtır. Konuşmada önemli olan kelime ve cümlelerin doğru ve yerinde kullanılmasıdır. Bunlara ek olarak doğru telaffuz da iyi bir konuşmanın önemli niteliklerinden biridir. Konuşmanın tanımlarına bakılacak olursa; “Dil, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız gibi organlar yardımıyla gerçekleşen, insanın diğer insanlarla anlaşabilmesini ve haberleşmesini sağlayan bir davranış biçimidir. Başka bir ifadeyle konuşma sözlerin sesler yardımıyla ifade edilidir” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007, s. 247)

“Konuşma, insanların toplumsal ilişkilerini sağlam kurabilmelerinde ve geliştirebilmelerinde önemli bir beceri alanı olarak karşımıza çıkar. Bu beceri alanı zayıf olan insanların, diğer dil becerileri olumsuz etkilenir” (Kılınç ve Şahin, 2013, s. 153).

“En kısa tanımı ile konuşma, bilindiği gibi duygu, düşünce ve dileklerimiz görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmektir; başka bir deyişle açıklamadır, dışa vurmaktır” (Taşer, 2006, s. 27).

Konuşma tanımlarında dikkat çeken; toplumsal ilişkiler ve iletişimidir. Bu kavramlar birey ve toplum için oldukça önemlidir. Kendini tanıyan, doğru ifade eden bireyler toplumla sağlıklı ilişkiler kurarak toplumsal gelişmeye katkıda bulunabilirler. Öyle ki sağlıklı düşünen ve düşündüğünü rahatlıkla ifade eden bir millet, ileriye yönelik önemli adımlar atabilir. Konuşma becerisinin bazı öğeleri vardır.

Bu öğeler; Demiray (2011) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Ortam
- Dinleyici
- Konu
- Konuşmacı

Dinleme ve konuşma kadar önemli olan bir diğer beceri de yazmadır. Yazma becerisi dört temel dil becerisinden biridir.

2.1.3. Yazma

Yazma edindiğimiz bilgi ve becerileri kayıt altına alma işlemidir. Eskiden beri insanoğlunun bildiğini aktarmasında kullanılagelen bir araçtır. Duvarlara, taşlara kazınan her şekil, ifade ya da durum düşüncüyü sonsuzluğa aktarır. Yazma becerisi bireyin eğitim hayatı boyunca sınındığı önemli becerilerdendir. Güzel yazan, kendini güzel ifade eden öğrenciler sınıflarda daha çok ilgi görürler. Yazma tanımlarında yazmanın önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biridir” (Özbay, 2007, s. 115).

Eğitim sürecinde başarılı olmanın ölçütlerinden biri de yazma becerisidir. Derslerde ve sınavlarda, bireyin bildiklerini yazarak anlatması bunun dışında insanın kendini ifade edebilmesi bir gerekliliktir. Bu nedenle yazma becerisinin edinimi önemlidir. “Yazmak, insan için bir ihtiyaçtır. Nitekim insan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür; bu ve benzeri hisler söz veya yazıyla başkalarına aktarılır” (Demir, 2011, s. 189).

Bireyin yazması için bilgi edinmesi ve yazılanları anlayabilmesi için okuması gerekir. Dolayısıyla okuma, bireyin öğrenme ve anlamaya ilgili ihtiyaçlarına en ekonomik ve hızlı bir şekilde ulaşabilmesini sağlar.

2.1.4. Okuma

Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, bu çalışmanın da temelini oluşturmaktadır. Okuma, bilgi edinmenin yollarından biri, hayatın devamını sağlamak ve toplumda kendini gerçekleştirebilmek için önemli bir vasıta, kültürü tanımak ve aktarabilmek için bir araçtır.

Topuzkanamış'a (2009) göre okuma öğretiminde amaç öğrencide okumaya karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır. Bununla beraber okumanın nasıl olması gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır. Metin nasıl okunmalı, nerelere dikkat edilmeli, metinden ne çıkarılmalı gibi önemli noktalar bireye kazandırılmalıdır.

“Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir” (MEB, 2006, s. 6).

Okuma Türkçe sözlükte şöyle ifade edilmiştir: “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” (TDK, 2011, s. 1793). “Yazılı işaretleri anlamlandırma amacı ile zihnimizin, göz ve ses organlarımızla birlikte yaptığı faaliyete okuma denir” (Kantemir, 1997, s. 22). Tanımlarda da ifade edildiği gibi okuma bireyin göz ve ses organlarını kullanmasıyla oluşur ancak sadece seslendirme değil anlama da önemlidir. Bu nedenle bireyin okuduklarını zihinsel süreçlerle çözümlemesi gerekir.

Şahin'e (2011) göre okuma, bir anlamda dünyada var olan her şeyi görerek ya da diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, diğer anlamda ise yazı ile algıladığımız simgeleri anlama ve anlatma yetisi kazanma-kazandırma etkinliğidir. Özbay'a (2009) göre ise insanın öğrenme ve dünyadan aldıklarını kavramlara dönüştürme yollarından biridir. Yani okumanın fiziksel unsurları, zihinsel unsurlarla tamamlandığında başarılı bir anlama gerçekleşir. Anlama sürecinde ise bireyin edindiği tecrübeler ve geçmiş bilgileri önemlidir. Temizkan'a (2009) göre okuma, duyu organlarının işleviyle başlar. Sonra psikomotor işlemler ile elde edilen bu veriler bilişsel

işlemler sırasında bellekteki eski bilgilerle pekiştirilerek kodlanır ve anlamlandırılır. Okunan metinler bireylerin hayal dünyalarında şekillenir. Bireyin önceden edindiği bilgiler ne kadar doğru ve sağlam ise yeni öğrendiği kavramları anlamlandırma ve kullanma becerisi de o derece güçlü olacaktır.

“Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 13). Özbay’a (2012) göre ise okuma, bir metindeki söz varlığını anlamlandırma sürecidir. Bireyin örgün eğitimle beraber edinmeye başladığı bu beceri, kâğıttaki metnin sadece göz ile beyne gönderilmesi değildir. Çünkü okuma sadece görme ve seslendirme değil aynı zamanda anlama işidir. Tanımlarda dikkati çeken okuduğunu anlamadır. Okuma becerisinin başarısı ya da başarısızlığı bireyin okuduğunu anlama ve anlamlandırmada gösterdiği performansla ilgilidir. Bu nedenle okuma, bireyin o anki durumu ve geçmişte edindiği bilgilerle şekillenir. Çünkü birey okumaya hayatı boyunca ihtiyaç duyar.

“Okuma, yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir. Çocukluk, gençlik, orta yaşlılık ya da yaşlılık döneminde de yaşamımızda yer alır. Daha doğrusu yeme, içme, soluma gibi yaşamsal bir edim niteliğini kazanır” (Özdemir, 2011, s. 12). Okumanın ömür boyu gerekli olması onu daha değerli kılmaktadır. Ancak bunun önemini bireylere anlatmak ve okumayı alışkanlık hâline getirebilmek gerekir. Toplumumuzda okuma yazma oranı düşüktür. Bu nedenle bireyler, aileler ve toplum bilinçlendirilmeli okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler eğitim kurumlarında ve dışarıda devam etmelidir.

Okumanın sevdirelmesi ve alışkanlık edinimi sürecinde aile ve okul önemlidir. Çünkü bireyin dünyadan aldığı ilk bilgiler aileye daha sonra çevre ve okula aittir. Bu nedenle okuma becerisi kazandırılırken okul, aile ve çevreye önemli görevler düşmektedir. Çünkü birey okurken bilgi edinme ve kendini geliştirmenin yanı sıra yeni ve özgün bir üslup edinir, farklı dünyalar ve ortamlar tanır. Bu anlamda güzel görmeyi başarır yani edebî ve estetik zevki gelişir.

Gündüz ve Aktaş (2014, s. 17) okumayı, “bilgi edinmenin, estetik ve sanat duygularını ortaya çıkarmanın ya da vakit geçirmenin bir yolu olarak tanımlamışlardır.” Elbette okuma sadece bilgi edinmek için yapılan bir uğraş değildir. Okuma bireyin dünyaya bakış açısını, üslubunu, düşüncelerini oluşturur. Bu nedenle okumayı çok

boyutlu bir beceri olarak ele almak gerekir. Bireyin hayatının her aşamasında önemli görevlere sahip olan bu becerinin işlevlerinden biri de bireyin toplumda yer edinebilmesidir. Bu durum bireyin yaşadığı toplumu tanınması dahası toplumun yaşam tarzını özümsemesini gerektirir.

Bireyin yaşadığı toplumu tanınması o toplumun değer yargılarına, geçmişine, kısacası kültürüne hâkim olmasıyla ilgilidir. Okumanın belki de en önemli katkısı kültür ve kültürün aktarımıdır. Kültürün yaşaması ve yaşatılması, nesilden nesile aktarılması okuma ile mümkündür. Birey yaşadığı çevreye göre şekillenir. Bu nedenle doğruyu yanlış ayırt edebilmesi, ortak değerlerden haberdar olabilmesi gerekir. Yakıcı'ya (2011, s. 227) göre, “okuma kültürel birikim açısından önemli bir rol oynar. Kültürlü insan hayatında başarılı olmanın yollarını bilir. Kültür, bir milletin geçmişten günümüze biriktirdiği değerler toplamıdır. Bu değerler dil, din, örf ve âdetler, sanat, tarih, hayat tarzı vb.'dir. Kültürlü insan bu niteliklere sahip olan kişidir.” Birey okuyarak çevresini tanıma, anlama ve aktarma yetilerine sahip olacaktır.

Bunlara ek olarak bireyin ve toplumun gelişimi üzerinde okumanın önemli bir etkisi vardır. Okuyan, düşünen, kurallara uyan ve üreten insanların çoğunlukta olduğu toplumlar gelişmiş toplumlardır. Maraşlı'ya (2012) göre okumak, geçmişten günümüze, insanoğlunun gelişimini sağlayan önemli bir faktördür. Çünkü okuyan, biriktiren, üreten insan ve toplumlar hayatın her alanında önemli başarılar elde eder ve insana verilen gücün ortaya çıkmasını sağlar. Toplumların dünya üzerinde gelişmişlik seviyelerinin okuma oranlarıyla ölçüldüğü düşünüldüğünde okuma becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir.

Ancak, okuma ve okuduğunu anlama söz konusu olduğunda her birey aynı şeyi düşünmez ya da hissetmez. Elbette her durumda olduğu gibi bu durumda da bireysel ve kültürel farklar insanları birbirinden ayırır. “Okuma, yeni kelimeler öğrenmek, anlayışlar kazanmak, hayaller oluşturmak, yaratıcılığı geliştirmek suretiyle insanın ufkunu genişletir ve derinleştirir. Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki alamazlar ve aynı becerileri geliştiremezler” (Akyol, 2006, s. 29). Bireylerin diğer beceriler gibi okuma becerisinin kazanımı ve uygulanmasıyla ilgili farklılıkları söz konusudur. Cinsiyet, yaş, zekâ, aile, yetişmiş olduğu kültür vd. okuma becerisini etkileyen unsurlardır. Birey bu değişkenlerden etkilenir ve hayatı boyunca bu özellikleri taşır. Bu

farklılıklar okumayı etkilediği gibi okuduğunu anlamayı ve bireyin okumaya karşı tutum ve motivasyonunu da etkiler. Zira okumanın en önemli sonucu okuduğunu anlamadır.

Okuduğunu anlama, bireyin okuma ve okuduklarını kullanma adına ihtiyaç duyduğu en önemli beceridir. Basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılayıp bunları anlamlandırarak yorumlama işi olan okumanın üç unsuru bulunmaktadır: Yazılı basılı metin, duyu organları vasıtasıyla bu metinlerin algılanması, okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması. Nitelikli bir okuma ancak bu üç unsurun eksiksiz bir şekilde bir arada olması durumunda gerçekleştirilebilir. “Okuma, anlama ve aktarma için kullandığımız en ekonomik yoldur. Hem bilgi edinmemizi sağlaması hem de bizlere hazır uygulama ve örnekler sunması bakımından okumanın akademik hayat ve günlük hayatımızda önemli bir yeri vardır” (Ateş, 2008, s. 7).

2.1.4.1. Okuma türleri

Okuma tür ve yöntemleri oldukça fazladır. Bunlar; sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, tartışarak okuma, metinlerarası okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, görsel okuma gibi.

Okuma becerisinin fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik olmak üzere üç önemli yönü vardır.

2.1.4.2. Okumanın fizyolojik yönü

Okuma sadece bir beceri ya da hayatı tanıma vasıtası değildir. Aynı zamanda bireyin hislerini, düşüncelerini yani kendini ifade etmesi için ihtiyaç duyduğu en önemli yollardan biridir. Kendini ifade edemeyen bir birey bilgi birikimi ne olursa olsun eksik kalacaktır. “Okuma fiziksel, zihinsel, sosyolojik yönleriyle, dilsel olarak kodlanmış bir üretimin, yani metnin, eleştirel bir yaklaşımla yorumlanması, anlamlandırılması, içselleştirilmesi işlemidir” (Yalınkılıç, 2007, s. 228).

Okumanın fizyolojik yönü okuma becerisinin öğrenilmesinde ve hayat boyu devam ettirilmesinde gereklidir. Ayrıca, okumanın alışkanlık hâline getirilmesinde ve anlama becerisinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Okumanın fiziksel yönü;

“netlik alanı, netlik açısı, göz-ses genişliği ve okuma mesafesi olmak üzere 4 önemli unsurdan meydana gelmektedir. Bu unsurlar aynı zamanda okumanın zihinsel sürecine de bir zemin oluşturmaktadırlar” (Onan, 2011, s. 124).

Kaçalin, Örgen ve Altun’a (2012) göre ise okumanın davranış olarak kazanılması için fiziksel ve zihinsel unsurlar gerekmektedir. Fiziksel unsurlar; göz ve göz kasları, aktif görme alanı, netlik açısı ve okuma mesafesidir. Zihinsel unsurlar ise görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı, okuma merkezidir.

Okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için bireyin fiziksel olgunluğunu tamamlamış olması gerekir. Ancak diğer bir husus okumanın sadece fiziksel değil aynı zamanda zihinsel bir süreci de kapsayan kompleks bir yapıda olduğudur. Bu durum okuduğunu anlama, çıkarımlar yapma ve dönüt verme gibi süreçleri ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle okuma eyleminin gerçekleşmesi fiziksel olgunluk kadar bireyin, ilgi, ihtiyaç ve edindiği tecrübelerle de ilgilidir. Okuma becerisinin kazandırılması ve sevdirmesi için bu süreçte bireye destek olunmalı, özellikle aile ve okullarda bu konuyla ilgili süreç takip edilmelidir.

Ancak birçok boyutu olan okuma becerisinin kazanımı sürecine dikkat edilmelidir. Yapılacak en küçük hata öğretim sürecinde başarısızlığa neden olur. Bu nedenle okuma becerisinin doğru edinilmesi için bireyin ve ortamın okuma için fiziksel anlamda sağlıklı ve hazır olması gerekir. Bireyin okumayla ilgili fiziki kusurunun olması -göz bozukluğu, pelteklik, işitme problemi gibi- okumanın ve anlamının doğru bir şekilde gerçekleşmemesine neden olur. Bu bireyin okuma ile ilgili olumsuz bir tutum geliştirmesiyle sonuçlanır. Bu nedenle öğretim sürecinde sınıftaki her bireyin bireysel özellikleri ve farkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bireysel farklılıklar dikkate alınmadan sürdürülen bir öğretim sürecinde tam anlamıyla başarı sağlanamaz. Çünkü bireysel farklılıklar bireyin her konuda olduğu gibi okumada da başarı ya da başarısızlığında etkili olur.

Bireysel farklar okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarının bir arada ele alınmasını gerektirir. Gözün sıçrayış ve duraklamaları yazının zorluğuna, metnin uzunluğuna, okuyucunun yaş ve cinsiyetine, okuma amacına göre değişir. Bireyin yaşı, cinsiyeti, bilgi birikimi ve olgunluk düzeyi onun fizyolojik özelliklerini gösterir. İşte bu fizyolojik özellikler okumayı etkiler (Ateş, 2008). “Okuma sırasında göz birden fazla

şekilde hareket eder. Zihin bu bütünlük içinde yazıyla anlatılan mesajı anlamaya çalışır. Bu süreçte gözün hareket sayısı, hızı ve zorluğu okuyucunun yaşına, cinsiyetine ve okuma ilgisine göre değişiklik gösterir. Metnin yazımına veya içeriğine göre de değişiklik gösterir” (Bayrakçı, 2004, s. 22-23).

Okumanın fiziksel unsurları ile zihinsel unsurlarının bir arada ele alınması okumanın aynı zamanda bir anlama süreci olmasıyla ilgilidir. Bireyin okuduğunu anlaması iyi bir okuyucu olmasıyla ne kadar ilgiliyse zihinsel ve fiziksel özellikleriyle de o kadar ilgilidir. Balcı’ya (2009) göre, beyne fiziksel bir müdahale yapılarak okuma becerisini geliştirmek mümkün olmayacağı için anlama becerisinin geliştirilmesi, hafızanın güçlenmesi ve bilginin doğru kodlanması için pratikler yapılmalıdır.

Anlama becerisinin başarısı ve gelişimi bireyin potansiyeliyle de ilgilidir. Temizkan’a (2007) göre; okuma etkinliği ilk olarak bazı simgelerin duyu organlarına ulaşmasıyla başlar. Bu işaretler yazılı ve basılı semboller olarak adlandırılmaktadır. Bu semboller zihinde iki şekilde işlem görmektedir. İlki göz kaslarının yaptığı hareketlere bağlı olarak ortaya çıkan psikomotor hareketlerdir. Gözün sayfa üzerindeki hareketlerini, ileriye geriye hareket etmesini sağlayan işlemlerdir. İkincisi ise alma ve anlama işi olan bilişsel işlemlerdir. Bu işlemler sırasında uyaranlar göz tarafından alındıktan sonra, hafızaya gönderilir ve bilgi birikimiyle pekiştirilerek kavramlara dönüştürülür.

Doğru bir okuma doğru bir anlama ile sonuçlandığında başarılı olur. Bir de bu başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyecek olan okumanın psikolojik yönüne dikkat çekmek gerekir. Birey ne bilirse bilsin, ne kadar bilirse bilsin, psikolojik durumu her zaman bildiklerinin yorumunu etkiler.

2.1.4.3. Okumanın psikolojik yönü

Okumanın önem kazanan bir boyutu da psikolojik yönüdür. Okuma fiziksel, zihinsel unsurları taşıdığı, çevre ve aile tarafından şekillendiği kadar bireyin kendisiyle de ilgilidir. Bayrakçı’ya (2004) göre okuma, “görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik kavrama yönüyle de psikolojik bir süreçtir. Duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulmadan okuma etkinliği gerçekleşemez.”

Bireyin içinde bulunduğu durum okumaya yönelik bakış açısını ve anlama düzeyini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendirir. Ayrıca bireyin okuduğu metinle ilgili geçmiş yaşantılarında karşılaştığı olumlu ya da olumsuz bir durum varsa; bu da okumadan çıkan sonucu etkiler. Karakuş Tayşi'ye (2007) göre okuma; görme, dikkat, seslendirme, anlama, kavrama, düşünce ve yorumlamayı içeren oldukça karmaşık bir zihinsel etkinliktir.

Okuma birçok yönü olan bir beceridir. Bir boyutun eksikliği ya da süreç içinde yanlış edinilmiş olması okumayı olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle bireyin içinde yetiştiği aile ve toplumla ilgili araştırmalar yapılmalı ve varsa sorunlar üzerinde durulmalıdır.

2.1.4.4. Okumanın sosyolojik yönü

Her becerinin olduğu gibi okumanın da sosyolojik bir boyutu vardır. Hiçbir birey yaşadığı çevreden ayrı düşünülemez ve her birey yetiştiği çevrenin özelliklerini davranışlarında sergiler. Toplumun kültürel özellikleri bireyin eğitim ve öğretim hayatına etki eder. Kültürün bireyin cümle kurmasından yürüyüş şekline kadar etki ettiği ortadadır. Ünal'a (2006) göre; Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı çok önemlidir. Okuma becerisinin gelişmesinde aile bireyleri oldukça etkilidir.

Çocuğun ilk öğretmeni olan anneye, okuma becerisinin kazandırılmasında önemli görev düşmektedir. Çünkü eğitilmiş, bilinçli bir annenin yetiştirdiği çocukla eğitimsiz, bilinçsiz bir annenin yetiştirdiği çocuk arasında önemli farklar vardır. Gelbal'a (2008) göre; eğitilmiş annenin, çocuğunun zihinsel ve bedensel gelişimine vereceği olumlu desteğin yeri doldurulamaz. Geleceğin anne babalarını yetiştiren bugünün annelerinin sadece eğitilmiş olması tek başına başarıyı getirmeyebilir. Buna ek olarak evdeki imkânların da yeterli olması gerekir. Çocuğun karşılaşacağı ekonomik zorluklar onun başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.

Ailenin eğitim düzeyi, aile içi bilinç düzeyi, yaşanılan çevre, bu çevrede yaşayan diğer ailelerin eğitim düzeyleri ve toplumsal standartları bireyi etkiler. Özbay'a (2014) göre okuma eğitiminde aile fertlerinin tutumları çok önemlidir. Aile fertlerinin eğitim

düzeyleri, ev içinde kitapla ilgili tutumları, çocuğa okumayı sevdirmek için faaliyetlerde bulunmaları çocuğun okumaya karşı tutumunu olumlu yönde etkiler.

Bireyin davranışları üzerinde etkili olan aile ve ailenin içinde bulunduğu sosyal çevre okuma becerisi edinimi sürecinde de olumlu ya da olumsuz yönde etkili olur. Bu nedenle çocukların yaşadıkları çevre ne kadar zengin olursa, okuma ile ilgili uyarıcılar ne kadar artırılırsa çocuğun bu beceri ile ilgili başarısı da bu oranda artacaktır. Çünkü çevre bir davranışın kazandırılmasında büyük rol oynar. Aile ve çevrede okuma ile ilgili olumlu bir davranış sergilenirse çocuk da olumlu davranış geliştirir. Ancak aileden kaynaklanan bazı sıkıntılar bu beceriyi olumsuz yönde etkileyebilir: Ailenin olumsuz ekonomik durumu, anne-baba arasındaki geçimsizlikler, evde farklı bir ana dilin kullanılması gibi. Doğru bir okumanın olabilmesi için ortamın okumaya uygun olmaması, bireyin psikolojik olgunluğunun yeterli olmaması gibi çevreden kaynaklanan durumlar da okuma becerisinin kazanılmasını olumsuz yönde etkileyebilir (Ateş, 2008).

Çevre, okuma becerisinin kazandırılması kadar okumaya yönelik ilgi, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı edinme gibi kavramlar üzerinde de oldukça etkilidir. Sabak Kaldan'a (2007) göre, bireyin içinde yaşadığı çevre onun okuma alışkanlığı kazanmasını etkiler. Çünkü okumuş ve kültürlü bir ailede yetişen çocukla, okuryazar olmayan, okumaya karşı ilgisiz bir ailede yetişen bir çocuk arasında dikkat çeken farklılıklar olacaktır.

Ailelerin çocuklarına okumayı sevdiren ve okuma alışkanlığı kazandırırken adeta çocuklarının yetiştirilmesi sürecinde gösterdikleri özeni burada da göstermelidirler. Okumayı zevkli kılmak, alışkanlık ve beceri hâline getirmek ailenin okuma yaşantısı oluşturma isteği ve çabasıyla doğru orantılıdır. "Unutulmamalıdır ki okuma becerisi de resim, müzik, spor gibi çalıştıkça gelişen ve beceriye dönüşen bir etkinliktir" (Sert, 2010, s. 34).

Okuma becerisinin kazandırılmasında önemli kurumlardan biri de okuldur. Çocuğun okulda öğretmenleri ve arkadaşlarıyla çok fazla vakit geçirdiği düşünülecek olursa okullarda okuma becerisinin kazandırılması için uygun ortamların hazırlanması gerekir. Okullardaki sınıf kitaplıkları bu anlamda önemlidir. Öğrencinin kitaba ve okumaya karşı olumlu duygular geliştirmesini sağlar. Bu nedenle kitaplıklar oluşturulurken; öğrencinin seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilen

kitaplar seçilmelidir. “MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) bu konuda çeşitli projeler yürütmektedir. Bu projelerden biri 100 Temel Eser Projesidir” (Duran ve Sezgin, 2012, s. 1652).

Aile ve okulda bireylerin okuma becerisiyle ilgili edindikleri kazanımlar aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı çevrenin de etkisi altındadır. Okuma ve anlama bireyin yaşadığı çevre ile etkileşim içindedir. Birey okuyarak kendi kültürüne ait öğeleri edindiği gibi kültürün ona verdikleriyle okuduğunu anlamlandırır. Çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmaz kavramlardır. Dilin öğretimi ve öğrenimi sürecinde kültür de aktarılır.

Bireyin toplumda yaşaması, çevresindekilerle anlaşması, statü kazanması, sosyalleşmesi, hayatını devam ettirebilmesi için ortak yaşam alanı içindeki insanlarla ortak kodları kullanması gerekir. Bu ortak kodlar, toplumun geçmişten günümüze getirdiği birikimlerdir. Bu birikimler toplumun ortak kültürünü oluşturan temel taşlarıdır. Bu nedenle kişinin dünyayı anlama ve anlatma becerisi kültür yani yaşadığı çevre ile bire bir etkileşim hâlinindedir. Yıldız’a (2010) göre metnin anlaşılması okuyucu tarafından metnin nasıl işlendiğiyle ilgilidir. Bu süreçte metnin özellikleri ve okuyucunun geçmiş yaşantıları önem kazanmaktadır. Yani, birey okuduğunu kendi geçmiş bilgileriyle anlar ve anlamlandırır.

Bireyin öğretim sürecinde anlama, okuma, anlamlandırma ve dönüt verme gibi aktiviteleri doğru gerçekleştirmesi başarılı olmasını sağlar. Bu başarı onun öğretim hayatında yolunu açar. Ancak bu başarı bireyin fiziksel ve kişisel özellikleri olduğu kadar toplumsal özelliklerin de dikkate alınmasıyla gerçekleşir. “Bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir” (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 9).

Okuma, bireyin toplumda varlık gösterebilmesi, toplum içinse gelişmiş ülkelerle yarışabilmesi ve uluslararası düzene ayak uydurabilmesi için gereklidir. Ancak daha önemlisi insanın yaşadığı hayatı görmesi, duyması ve hissetmesi bu beceriye sahip olmasını gerektirir. Bireyin yaşamında bu kadar çok yer alan okuma becerisinin önemi üzerinde durmak ve varsa sorunlara çözümler üretmek gerekir.

2.1.4.5. Okumanın önemi

Teknolojinin hızla geliştiği dünyada bilgi edinimi, bilginin güncellenmesi ve aktarımı ile ilgili oldukça değişik yöntemler ortaya çıkmaktadır. Bu durum bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmanın yanında bilgi kaynaklarını artırarak zenginleştirmiştir. Ancak, değişmeyen bir şey var ki bilginin sunumu için kullanılan yazılı ve görsel öğeler ve bu yazılı ve görsel öğeleri anlamak ve anlatmak için okumayı bilmek zorunda olduğudur. Bu durumda okuma becerisinin, insanın en eski zamanlardan beri bilgiyi elde etmek için kullandığı en önemli yollardan biri olduğu ortaya çıkmaktadır (Temizkan, 2007).

Bilginin edinilmesi için önemli olan okuma bireyin hayatta başarılı olmasını sağlar. Bireyin kişisel gelişimi için ruhsal ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından değerlidir. Okuma bireyi sosyalleştirir. Akademik ve kültürel faaliyetlerde bulunmasını sağlar. Eğer birey yeterince okumuyorsa bu aktivitelerden uzak kalır, bu da bireyin toplumda yalnızlaşmasına ve kendini çevresindeki insanlardan eksik görmesine neden olur ki bu durum bireyin öz güvenini zedeler. Çünkü öğrenmenin en temel yollarından biri olan okuma, bireyin bilgi sahibi olmasını ve toplumla sağlıklı iletişime girmesini sağlar (Özbay, 2009).

Okuma ve öğrenme eylemleri, insanın hayatının iki temel kavramıdır. Her ikisi de insanın yaşam boyu sıklıkla başvurduğu temel kaynaklardır. Yaşamdaki pek çok aktivite, farklı düzeylerde de olsa illâ ki bir okuma becerisi gerektirir. Bu becerinin kazanımı ve geliştirilmesi, eğitim programlarının öncelikli amacıdır (Dağ, 2010, s. 64).

Okumanın bireye başarı sağlamaktan öte farklı alanlarda da imkânlar sağladığı bir gerçektir. İnsan sosyal bir varlıktır. Bir toplumun içinde doğar, büyür ve ölür. Bu süreçte sadece ailesi ve yakın çevresi ile değil birçok kişiyle farklı ortamlarda iletişime girecektir. Okuma becerisini doğru edinen birey kendini rahatlıkla ifade ederken aynı zamanda çevresinde ve toplumda sevilen, saygı gören, haklarını bilen ve çevresini kendi penceresinden anlayabilen bir yetişkin olacaktır.

Kitap okumak; bireyin sosyalleşmesine katkıda bulunur, bireye dünyayı anlama ve anlatma becerisi kazandırır, ufkunu genişletir. Çok okuyan birey kendini hem yazılı hem de sözlü olarak rahatlıkla ifade edebilir (Şahinli, 2008).

Temizkan'a (2007) göre toplumda okuyan bireylerin artması önemlidir. Kuşaklar arasındaki bağın kurulması ve kültürün aktarımı için bu gereklidir. Toplumun değişme ve gelişme hızına bakılınca kuşakların birbirine bağlanmasını sağlayan bazı ortak değerlere ihtiyaç vardır. Bu değerlerin kazanılmasında yazılı ve basılı kaynakların önemi büyüktür.

Okuma birey için olduğu kadar toplum için de önemlidir. Çünkü toplumu bireyler oluşturur. Eğitilmiş, okuma, anlama becerisi gelişmiş, üreten bireylerden oluşan toplumlar her zaman büyük başarılar elde etmiştir. Günümüzde bir toplumun gelişmişlik düzeyi okuma oranıyla ölçülmektedir. Bu durumda çok okuyan, okuduğundan anlamlar çıkaran ve hayatında bunu kullanan bireylerin olduğu toplumlar lider toplumlardır.

Okuma ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirler. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli olgulardan biri de ekonomik durumudur. Bir ülkenin kalkınma düzeyi üretimi ve teknolojik gelişimiyle ilgilidir. Bu alanlarda yeniliklerin ve üretimin sağlanması ise okumaya bağlıdır. Çünkü birey üretime katkıda bulunabilmek için eğitim almalı ve edindiği becerileri kullanabilmelidir. Bu okumaya bağlıdır. Temizkan'a (2007) göre okuma, yaratıcı olmayı ve hayata farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştıran bir beceridir. Bir toplumda okuma ile ilgili olumlu düşüncelerin artması, okumaya karşı doğru bir bilinç geliştirme süreci toplumda üreten insanların artmasını sağlar. Bu durum ülkenin gelişme hızını önemli derecede artırır.

Ancak okumanın yukarıda bahsedilen faydalarının ortaya çıkması için okuma becerisinin edinimi, bireyin öğrenme ve öğretme sürecinde başarı göstermesi gerekir. Çünkü okuma bireyin hayatının bir döneminde başlayıp biten bir faaliyet değildir. Aksine birey hayatı boyunca okumaya ve okumanın getirdiği faydalara ihtiyaç duyar. Okumanın bireyin kişilik gelişiminde, toplumla ilişkilerini biçimlendirmede, hayatını zenginleştirip, renklendirmede önemli bir yeri vardır. Okuma bu denli önemli olunca doğal olarak okuma öğretimi de bireyin öğrenim sürecinde oldukça önemli olacaktır (Güngör, 2009).

Okuma, anlama ve öğrenme hayatın her anında karşımıza çıkan ve bizi biz yapan kavramlardır. Bu kavramlar hem öğrenme, öğretme hem de uygulama sürecinde insanla ilgilidir. Bu nedendir ki insanla ilgili olan her şey bu kavramlarla da ilgilidir. Doğal olarak bu kavramlarla ilgili olan her şey de insanla ilgilidir.

2.1.4.6. Okumayı etkileyen faktörler

Bireyin kendisi ya da çevresiyle ilgili yaşantıları okuma becerisinin gelişimini etkiler. Özellikle okumaya karşı oluşan tutum ve motivasyon bireyin ileriki hayatında bu becerinin gelişimini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle tutum ve motivasyon kavramlarının ele alınması gereklidir.

2.1.4.6.1. Tutum

Birey ailesinin inançlarını, değer yargılarını ve kültürünü alarak yetişir. Bu öğrenmelere çevre ve okulda öğrendikleri de dâhil olunca zamanla kendini bulur. Ancak bu süreçte yaşadığı durumlar onun edindiği davranışlara yön verir. Davranışlara yön veren ve bireyde kimi zaman yargılara dönüşen bu durumlar tutum olarak nitelendirilir. Bireyin öğrenme sürecinde edindiği olumlu ya da olumsuz tecrübeler tutumları belirler. Bu nedenle bireyin davranış kazanımı sürecinde olumlu tecrübeler edinmesi önemlidir.

Türkçe sözlükte tutum; “tutulan yol, tavır-para veya herhangi bir şeyi dikkatli kullanma, idare, idareli tüketme, iktisat, tasarruf, ekonomi” (TDK, 2010, s. 2393) olarak ifade edilmektedir.

“Tutum, belirli bir öğrenim durumuyla ilgili duygu ve davranışların bir kombinasyonu olarak tanımlanır” (Stanfield, 2006, s. 4).

Bağcı’ya (2007) göre ise tutum, bir durum, olay, nesne ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koymaktır. Bu özellik, bireyin kişilik özellikleri, içinde yetiştiği ve yaşadığı toplum, kültür ortamı, bilgi birikimi ve yaşantılarla şekillenir. Burada dikkat çeken karşılaşılan durumla ilgili olumlu ya da olumsuz davranış sergilemenin bireyin tutumuyla ilgili olmasıdır.

Okumaya yönelik tutum; Alexander ve Filler’a (1976) göre, öğrenciyi okumaya yönlendiren ya da onu okumadan uzaklaştıran duygulardır.

Tutum, bireyin herhangi bir konuyla ilgili geçmişten bugüne edindiği davranış şeklidir. Yaşantılar ve çevre tutumun belirlenmesinde oldukça önemlidir. Bireyin bir durumla ilgili olumlu ya da olumsuz yaşantılar geçirmesi o duruma karşı göstereceği tavır önemli derecede etkiler. Bireye öğretim hayatında birçok beceri kazandırılır ya da kazandırılmaya çalışılır. Okuma da bu becerilerden biridir. Genellikle toplumumuzda

okumaya yönelik olumsuz bir bakış açısı söz konusudur. Bu durum bireyleri de etkiler. Bireyin yaşantılar ve çevre etkisiyle geliştirdiği olumlu ya da olumsuz okuma tutumu, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecini etkiler.

Tutumun bireylerin davranışı edinme ve sonrasında geliştirme ve süreklilik hâline getirmede etkisinin büyük olduğu ortadadır. O hâlde tutum kavramı eğitim-öğretim sürecinde dikkate alınması ve derslerde uygulamaya konulması gereken bir etkidir. “Tutum davranışın oluşmasında etkenlerden sadece biri, ancak önemli bir etkidir. Herhangi bir konuyla ilgili olarak tutumun öğretim sürecinde olumlu olmasını sağlarsak, istediğimiz hedeflere ulaşmak çok daha kolay olabilecektir” (Şahinli, 2008, s. 27).

Okumaya yönelik tutumun belirleyici olduğu en önemli süreç öğretim sürecidir. Bireyin eğitim öğretim hayatında ve sosyal hayatında karşısına çıkan okuma ve çevresinden edindiği tecrübeler onu geleceğe taşır. Bireyin edindiği her bilgiyi pekiştirmesi için altyapısının sağlam olması bu nedenle de okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olması önemlidir. Bu süreçte bireyin aile, çevre ve okulda edindiği davranışlar tutumların belirlenmesinde etkili olur.

Eğitim öğretim sürecinde zorluklar ortaya çıkabilir. Çünkü bu süreç uzun ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Aydoğan’a (2008) göre başarıya ulaşmayı etkileyen unsurlardan biri de öğrencinin tutumlarıdır. Okul, öğretmen ve öğrenme ile ilgili öğrenci tutumları öğrenme ve öğretme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü tutumlar davranışa yön veren gizli güçlerdir.

Aile ve okulda edinilen tutumların belirleyiciliği bireyin beceri kazanımında da öne çıkar. Okuma becerisinin kazanımı, sevdirmesi ve sürekliliğinin sağlanması bu anlamda önemlidir. Çünkü birey sevdiği bir durumu alışkanlık hâline getirmede zorluk çekmez ve bu duruma karşı olumlu tutum geliştirmesi zor olmaz. Bu nedenle eğitim sürecinde bireyin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamak önemlidir.

Okuma süreci insanı şekillendiren bir süreçtir. Öyle ki bu süreç insanın hayatta kazandığı hemen hemen her şeye temel oluşturur. O nedenle bu sürecin olumlu ilerlemesi çok önemlidir. Sert’e (2010) göre birey öğrenmeye ilk önce görerek ve duyarak başlar. Ancak okul hayatıyla birlikte okuma ve yazma etkinlikleri başlar. Birey artık bu etkinliklerle geçmiş bilgilerini pekiştirir. Yetişkin bir insan olduğunda artık

çevresini okuma yoluyla anlamlandırmaya başlar. Okuma insanın çevresini tanıması ve farklı bakış açıları geliştirmesinde önemli bir yer tutar. Böylece çevresindeki objeleri anlamlandırır, onlara karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirebilir.

Elbette öğretim sürecinde yalnızca bireylerden bahsetmek doğru değildir. Öğretim ortamı, kaynaklar, öğretmen ve okul yöneticileri bu süreci destekler nitelikte olmalıdır. Ancak öğretim sürecinde, süreç kadar kitapların özellikleri de önem kazanmaktadır. Kitapların içeriği, dış görüşünü, kitabın içindeki şekiller okuyucuya hitap etmelidir. Argan, Argan ve Kurulgan'a (2008) göre kitapların biçimsel özellikleri okuma üzerinde oldukça önemlidir. Bu önem kitabın içindeki şekiller, yazıların puntoları, resimler vb. ile ilgilidir. Biçimsel özellikler kitap okumayı ve anlamayı etkiler. Bunun yanında kitabın dikkat çekmesi tercih edilme sıklığını artırır. Kitabın yazılarında ya da yazılırken dikkat edilmesi gereken yerlerde eksikler varsa -sıra aralıklarının az olması, puntunun küçük olması- okumayı olumsuz etkiler.

Bu nedenler dikkate alındığında kitapların biçimsel özelliklerinin okuma tutumunu etkilediği aşikârdır. Biçimsel özellikler bu derece dikkat çektiğine göre eksik ya da kötü biçimsel özellikler kitabın tercih edilmesi ve okunması durumunu da olumsuz etkiler. Tutumun bireyin davranışlarını ne denli etkilediği ortadadır. Ancak tutum tek başına bir kavram değildir. Bireylerin tutumlarını belirleyen ve şekillendiren çevre faktörü de dikkate alınmalıdır.

2.1.4.6.2. Tutum ve çevre

Tanımlarından anlaşılacağı üzere tutum, bireyin yaşadığı çevre, yaşam standartları, sosyal ve ekonomik durumu ile yakından ilişkilidir. Bu durum tutumun etkilendiği aile, çevre, toplum konusunu irdelemeyi gerektirmektedir. Birey doğduğu ve büyüdüğü ailede şekillenir. Ana dili ile hayatı anlamlandırır. İçinde bulunduğu kültür, davranışlarını oluşturur. Okuma becerisi de bu aile, çevre ve kültür içinde yaşantılarla bütünleşerek oluşur. Bu nedenle okuma ve okuma öğretiminden bahsederken tutum kavramı ve tutuma etki eden aile, okul ve çevre kavramları dikkatle ele alınmalıdır.

a. Tutum ve Aile

Bireyin hayatı tanımaya başladığı ilk kurum ailedir. Bu nedenle ailenin birey ve davranışları üstündeki etkisi göz ardı edilemez. Hangi alandan bahsedilirse bahsedilsin bireyin davranışları üstündeki aile etkisi dikkate alınmalıdır. “Ailelerin evde okuma ile ilgili sergiledikleri davranışlar çocuklara örnek teşkil eder. Okumaya çocukları teşvik etmek için çalışma odası, kitaplık, ya da eve düzenli gelen dergi, gazete ve kitap okumaya karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlar” (Başaran ve Ateş, 2009, s. 77).

Ancak bir davranışın edinimi süreç gerektirir. Bu süreçte doğru öğretiler ve teşvikler davranışın şekillenmesinde rol oynar. “Okumaya yönelik tutumun oluşması ve gelişmesi uzun bir süreçtir. Bu süreçte yer alan önemli kurumlardan biri aile bir diğeri de okuldur” (Susar Kırmızı, 2012, s. 2356).

Bireyin davranış edinmesi ve bu davranışların eğitim öğretim sürecinde çevre ile etkileşim içinde değişiklikler göstermesi kaçınılmazdır. Çünkü birey büyüdükçe algıları, düşünceleri, eğitim durumu ve çevresi de değişir. Balcı (2009) tutumların üzerinde ailenin büyük etkisi olduğunu söylerken aynı zamanda çocuklar büyüdükçe ailelerinin onların tutumları üzerinde etkilerinin azaldığını da belirtir. Özellikle ergenlik döneminde gençlerin tutumları üzerinde daha çok çevre söz sahibi olmaya başlar. Bireylerin tutumlarının büyük bölümü 12-30 yaş arası dönemde şekillenmektedir. Bu dönemde daha çok dışarıya dönük olan bireylerin tutumları üzerinde arkadaşlarının ve sosyal medyanın rolü daha etkilidir.

b. Tutum ve Okul, Öğretmen

Okul öncesi eğitimle okuma becerisiyle tanışan çocuk, okulla beraber bu aşinalığı pekiştirir. Burada okula ve öğretmene önemli roller düşmektedir. Okullarda kütüphanelerin bulunması, kitap ve okuma ile ilgili uygulama ya da faaliyetlerin olması öğrenciyi kitap ve okuma ile kaynaştırır. Okumanın değerli olduğu ve bireyin ona ihtiyaç duyduğu gerçeği öğrenciye hissettirilmelidir. Ancak bu kolay bir iş değildir. Özellikle öğretmenler bu süreçte merkezdedirler. Okumanın faydalarını anlatmak ya da okuma yaptırmak, okuma becerisini geliştirmez ya da alışkanlık hâline getirmez. Öğrencinin okumaya karşı ilgi ve istek duyması için öğretmenlerin çabası gerekir. Bunu sağlayacak öğretmenin öncelikle kendisi okuma alışkanlığına sahip olmalıdır. Okuduğu

kitapları, kitaplardan edindiği bilgi ya da örnekleri öğrencileriyle paylaşmalıdır. Bu öğrencilerin dikkatini çekecektir. Aynı zamanda okuyan ve kendini geliştiren bir öğretmen saygı ve takdir kazanır. Okumayı seven ve üst düzey okuma becerilerine sahip bir nesil yetiştirebilmek için öncelikle bunu öğretecek öğretmenlerin, kendilerini bu anlamda geliştirmeleri gerekir. Bu şekilde öğrencide okumaya yönelik olumlu tutumlar oluşturulabilir (Susar Kırmızı, 2012).

“Okul ve öğretmenler de ailede olduğu gibi tutumlar için etkileyici faktör konumundadır” (Balcı, 2009, s. 28). Bireyin aileden sonra öğretim kurumlarında edindiği bilgiler hayatı boyunca ona rehberlik eder. Zaten toplumda statü kazanmak, belli hedeflere ulaşabilmek için bu eğitim kurumlarında başarılı olmak gerekir.

Gül’e (2008) göre eğitim sürecinde bireye kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden biri de okumadır. Okuma geçici bir süreç değil sürekli gelişen ve alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Bu becerinin gelişmesinde ve alışkanlık hâline getirilmesinde tutumların etkisi yadsınamaz. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin okumaya karşı daha ilgili oldukları aşikârdır. Ancak olumsuz tutuma sahip bireyler ise okumayı bir görev olarak görürler ve bu nedenle bu beceri ile ilgili başarı gösteremezler. Burada önemli olan bireyin bu beceriyi sevmesi ve ilgi duymasısıdır. Zorunluluklardan doğan görevler beceriyi ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir. Sadece okuma becerisinin kazandırılması değil aynı zamanda bu becerinin sevdirmesi ve süreklilik kazandırılması gereklidir. Bu, okumaya karşı olumlu tutumların geliştirilmesi ile olabilir. Elbette birey hayatı boyunca aynı duygu ve düşüncelere sahip olamayabilir, tutumları zamanla değişebilir. Bu nedenle ilgi ve ihtiyaçlara hitap eden bir öğretim süreci bu becerinin kazandırılmasında da başarı sağlar. Okumak, bireyin bilgiye ulaşmada en sık başvurduğu yöntemdir. Sadece ana dilde değil yabancı dilde yazılmış kaynaklara da ulaşarak bilgi birikimini artırabilir.

Özkan ve Doğan’a (2013) göre eğitim sürecinde okuma uygulamaları için sınıf içinde ayrılan zamanın artması öğrencilerin bu beceriye yönelik ilgilerini artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri kullanarak öğrencilerin bu beceriye yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaları önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin okul dışında geçirdikleri zaman oldukça fazladır. Bu durumda okul dışı okumaya onları yönlendirmek gerekir. Ailelere de büyük rol düşmektedir. Eve alınan

dergi, gazete, kitap çocukların ilgisini çekecektir. Evde çocuğun yaşına ve seviyesine uygun kaynaklar bulundurulması, bu becerinin alışkanlık hâline getirilmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Aydoğan'a (2008) göre bir beceri ile ilgili bir alışkanlık toplumun o beceriye karşı tutumunu da etkiler. Yani okuma alışkanlığının olmadığı bir toplumda okumaya yönelik olumlu tutum beklenemez. Toplumda eğitim sürecinde de okuma sadece verilen metni ezberleme olarak algılanmaktadır. Bu nedenle öğrenciyi ezberden uzaklaştıracak katılımcı eğitim ortamlarının oluşturulması önemlidir.

c. Tutum ve Anlama

Bireyin hem eğitim hayatında hem de sosyal hayatında karşılaşacağı durumlarla başa çıkabilmesi ve başarılı olabilmesi için bazı becerilere ihtiyacı vardır. Bunlardan en önemlisi okuma becerisidir. Bireyin eğitim hayatında başarılı olması, daha sonraki yaşantısında bilgi edinmesi ve bu bilgileri kullanma yetisi için okuma gerekli bir beceridir. Okuma becerisi anlamanın en önemli yoludur. Yani okunan metnin anlaşılması, bu süreçte eski yaşantıların ve edinilmiş başka bilgilerin işe koşulması söz konusudur. Okuma anlamanın en önemli yöntemidir. Doğru bir anlama, doğru okuma ve ortak simgeleri içermelidir. Eğer anlama gerçekleşmiyor ya da eksik kalıyorsa okuma yöntemi değiştirilmelidir.

Birey doğası itibarıyla sosyal bir varlıktır. Bu nedenle içinde bulunduğu çevrenin şartları onu doğrudan etkiler. Çevrenin şartları ve sosyoekonomik yapı bireyde olumlu ya da olumsuz tutumlara sebep olabilir. Özellikle sosyoekonomik düzeyin okumaya yönelik tutum ve okul başarısında önemli bir etken olduğu alanyazında da dikkati çekmektedir (Sert, 2010).

“Tutum-başarı ilişkisi günümüzde artık kanıksanmış bir gerçektir. Öğrencilerin bir derse ya da konuya yönelik olumlu tutum göstermesi, başarılarını artıracaktır” (Gül, 2008, s. 42).

Okul dışı okuma etkinlikleri bireyin okuma becerisini olduğu kadar okuduğunu anlama becerisini de geliştirecektir. Gül'e (2008) göre bireyin boş zamanlarında yaptığı ve yaşadığı şeyler onun bilgi edinme ve okuma ile ilgili düşüncelerini etkileyebilir. Okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir. Tutum bireyi

etkiler ve ona yaptığı işlerde yön verebilir. Bu nedenle okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bireyler okuduğunu anlamada daha başarılı olabilir.

2.1.4.6.3. Motivasyon

Bireyin yaşantıları sırasında edindiği tecrübeler onların tutumlarını belirler. Ancak motivasyon yapılan iş sırasında bireyin olgunluğuna, cinsiyetine, eğitim durumuna, ekonomik yapısına ve işin türüne göre değişiklik gösterebilir. Bu nedenle motivasyonla ilgili başarı elde edebilmek için bireyin o anki ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, birey yapılacak işle ilgili teşvik edilmelidir.

Türkçe sözlük motivasyonu, “İsteklendirme, güdüleme” (TDK, 2010, s. 1698) olarak tanımlamaktadır. Pintrich ve Schunk’a (1996) göre bir amacı gerçekleştirmek için desteklenme, teşvik görme ve davranışı sürekli kullanma yani sürdürme sürecidir. Sancı’ya (2002, s. 18) göre “motivasyon (güdü) istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Güdüler organizmayı; uyarır ve faaliyete geçirir, organizmanın davranışını belirli bir amaca doğru yöneltir”.

Demir (2011) motivasyonu, varlıkların iç ya da dış dürtülerin etkisiyle gerçekleştirdikleri hareketlerin yönünü, gücünü ve önceliğini belirleyen bir etki ve bireyi harekete geçiren iç istek olarak tanımlamıştır.

İleri’ye (2011) göre motivasyonun bireyi sadece bir duruma yöneltmesi değil sürekliliği de o kadar önemlidir. Motivasyon tanımlarında dikkat çeken motivasyonun bireyi harekete geçiren, davranışı başlatan ve yönlendiren bir itici güç, hedefe yönelme ve süreklilik olduğu göze çarpmaktadır. Ancak bir şeyi sevdirmek için sadece motivasyon yeterli değildir. Yapılacak en önemli şey bu ilginin sürekliliğini sağlamaktır. Aynı zamanda ilgi ve ihtiyaçlar zaman ve gayretle bağlantılı olmalıdır.

Motivasyon bireye kazandırılmak istenen davranışla ilgili olarak destek veren onu davranışa yöneltten bir duygudur. Bu duygu bireyin yaşadığı çevre şartları ve içinde bulunduğu toplumla ilgilidir. Bu nedenle bireyin motivasyonunun olumlu yönde artması için onu güncel konular ve görsel materyallerle desteklememiz gerekir. İleri (2011, s. 22) motivasyonu şöyle ifade etmektedir: “Öğrencilerin okumaya karşı üst düzeyde motivasyonları ve bu becerileri hayat boyu sürdürebilmeleri için onlara güncel

materyaller sunulmalı ve gelişen teknoloji takip edilmelidir. Bunun önemli bir tarafı da onları gelecekte yaşayacakları hayata ve karşılaşacakları durumlara hazırlamaktır.”

Yıldız (2010) ise motivasyonun gerekliliğini şöyle ifade etmiştir: “Motivasyonla ilgili literatür incelendiğinde motivasyonun insan için önemi, yakıtın (benzin, mazot vb.) otomobil için önemine benzetilmektedir.” Motivasyon bireyi harekete geçiren, ona işi yapması için destek veren güçtür. Öğrenci ve öğrenme açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin öğrenmeye, anlamaya ve çalışmaya istek duymasını sağlayan etkidir. Ancak motivasyon genel bir yapı değildir; derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre, okuma performansının okuma alanlarına ve okuma motivasyonuna göre değiştiği bir gerçektir. Ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin artırılması için yapılan çabalar okuma oranında bir artışı beraberinde getirmiştir (Retelsdorf, Koller ve Moller, 2011).

Okuma motivasyonu ile ilgili yapılan araştırmalarda çocukların büyüdükçe ilgilerinin değiştiği tespit edilmiştir. Bunun yanında gençlerin daha küçük sınıflara göre dikkatlerini toplamaya ilgili zorluk yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunda en büyük pay akran grupları ve internetindir (Neugebauer, 2014).

a. Motivasyon ve çevre

Motivasyon bireyin kendisiyle ilgili olduğu kadar çevresiyle de ilgilidir. Çünkü birey çevresiyle kendini tanımlar. Motivasyon her alanda olduğu gibi konuya ya da alana göre değişiklik gösterebilir. Motivasyon, birey yetişkin olmaya başladığında yani ergen olup yeni bir çevre edinmeye başladığında değişir. Çünkü bireyin ilgi alanları ve ihtiyaçları değişir. Özellikle ergenlik döneminde edindiği arkadaş çevresi bu değişimi etkiler. Çocukların kitap okuma ile ilgili önemli motivasyon kaynaklarından biri akranlarıdır. Akranlarının elinde bir kitap görmeleri ya da onlardan okudukları bir kitapla ilgili bir şeyler duymaları onları okumaya yönlendirir (Knoester, 2010). “Motivasyon genel bir yapı olmaktan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır” (Yıldız, 2010, s. 29).

Okuma, sevilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesi gereken bir beceridir. Bu durumda okumayla ilgili ilgi ve ihtiyaçlar dikkat çekmektedir. Çocukluktan itibaren

oluşturulması gereken okuma becerisi ileriki yaşlarda da okumaya karşı tutum ve motivasyonu belirler. İleri'ye (2011) göre öğrencilerin ilköğretim yıllarında okuma motivasyonlarının tespit edilmesinin büyük önemi vardır. Özellikle bu yıllarda yapılan erken tespitlerin ileriki dönemlere olumlu anlamda etkileri olacaktır. Çocukların okuma motivasyonları tespit edilirken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Özellikle çevre, aile, okul ve öğretmen bunlardan önemli olanlarıdır. İlk etapta çocuklar okula belli bir düzeyde motivasyonla gelirler. Bu motivasyon düzeyinin düşük ya da yüksek olması hâli zamanla değişebilir.

Motivasyon bireyin davranışları üzerinde oldukça etkilidir. Bu durumda motivasyon bireyin başarı ya da başarısızlıklarında sebep olarak gösterilebilir. Akademik ve sosyal başarının olumlu tutum ve motivasyonla önemli bir bağı vardır. Bireyin yaşadığı, öğrendiği ve kazandığı her davranışta olumlu tutum ve olumlu motivasyon geliştirmiş olması bu aşamaların sonrasında olumlu süreçlere dönmesini sağlar. Özellikle eğitim sürecinde derslere ve okula karşı olumsuz tutum ve motivasyon olumsuz durumlarla sonuçlanır (Givens, 2011).

Bireyin öğretim sürecinde de etkili olan motivasyon, okuma becerisinin başarısıyla da ilgilidir. Sancı'ya (2002) göre okumayla ilgili her aşamada okuma motivasyonu ve okuma motivasyonunu etkileyen faktörler dikkat çekmektedir. Motivasyonu etkileyen bu faktörler bireyin çevresiyle ilgili olabildiği gibi kendisiyle de ilgili olabilir.

Birey hayatı boyunca edindiği deneyimlerle tutumlarını belirler, bu tutumlara göre motivasyon süreci şekillenir. Sancı'ya (2002) göre okuyucular aile ve toplumdan edindikleri deneyimlerinin yanı sıra eğitim deneyimlerini de geleceğe taşırlar. Okul bireyleri aynı toplumdan diğer insanlarla iletişime sokabilir veya bazı değerlerle örülü standart kurumlar olabilirler. Okullarda edinilen deneyimler farklı insanları bazı ortak alanlarda birleştirebilir. Çünkü motivasyon bireyin geçmiş yaşantılarından etkilenir.

Motivasyon bireyin hayatında her alanda önemli işlevlere sahiptir. Ancak motivasyonla ilgili yorum yapabilmek için öncelikle motivasyonun neyle ilgili olduğunun bilinmesi gerekir. Ancak bu şekilde bireyin davranışlarıyla ilgili olumlu ya da olumsuz sonuçlara varılabilir. “Motivasyonla ilgili dürtüler davranışlarımızı yönlendiren ve bize yaptığımız işlerle ilgili güç veren hislerdir. Birincil güdüler yani

açlık, susuzluk, korunma gibi hisler doğuştan gelir. Buna karşın öğrenme ile ilgili dürtüler öğrenilmiş ya da ikincil motivasyon kavramlarıdır” (Sancı, 2002, s. 18-19). Motivasyonun bireyin öğrenme süreci üzerinde etkisi vardır. Özellikle okuma ve okuduğunu anlama bireyin olumlu motivasyonu ile doğru sonuçlar verir.

b. Motivasyon ve anlama

Türkçe sözlükte anlama şu şekilde açıklanmaktadır: “Anlamak işi, anlamaklık. Anlamak; bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek” (TDK, 2011, s. 128).

Tanımdan da anlaşılacağı gibi anlama söz konusu olduğunda bir bilginin alınması, anlamlandırılması, önceki bilgilerle pekiştirilerek kavramlara dönüştürülmesi söz konusudur, bu sürecin sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi beklenir. Burada önemle üzerinde durulması gereken husus bilgi edinirken bilginin edinme yolu ve sürecidir. Bu süreç önemlidir çünkü karşılaşılan zorluklar, öğrenme ile ilgili eksiklik ya da sıkıntılar süreci ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Daha da kötüsü öğrencide oluşabilecek olumsuz tutum ve motivasyon sonraki yaşantıları da olumsuz etkileyebilir. Öğretim sürecinde kullanılan metotlar ve kaynaklar bunlara örnek teşkil eder. Yanlış metot ya da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmeyen kaynaklar bu tip olumsuzluklara yol açar.

Motivasyon, bugün özellikle öğrenme alanında önemli bir kavramdır. Çünkü bireyler bir duruma motive olduklarında istenen tepkilerde bulunmakta ve sonuçta yeni bir öğrenme oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenme sürecinde motivasyon öncelikli koşul olarak görülmektedir (Demir, 2011). Öyle ki olumlu motivasyon ve not ortalaması arasında bir ilişki vardır. Disiplinli ve başarı odaklı olma eğilimi olumlu motivasyonu artırır (Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009).

Öğrencilerin öğrenme tercihleri ve akademik başarıları üzerinde motivasyonun etkisi önemlidir. Ancak unutulmamalıdır ki akademik başarı ve öğrenme tercihleri akademik çevre ile ilgilidir (Komarraju ve Karau, 2005). Eğitim araştırmacılarına göre öğrenme, sadece bilişsel ve üst bilişsel süreçleri değil, aynı zamanda motivasyon ve

duygusal süreçleri de içerir. Bu durum öğrenmenin süresini ve kalitesini etkiler (Park, 2011).

Motivasyon, insanı hayatı üzerinde geniş etkilere sahiptir. Okuma da motivasyondan etkilenir. Motivasyonla ilgili edinilen bilgiler okuma motivasyonunu anlamak ve çözmek için önemlidir. Ancak okuma motivasyonunu diğer motivasyon alanlarından ayrı tutmak gerekir. Çünkü okuma motivasyonunun kendine has kuralları ve daha karmaşık bir yapısı vardır (Sancı, 2002). Ancak yine de bireyin okuma ile ilgili olumlu sonuçlarla teşvik edilmesi gerekir.

Okuma faydalı bir uğraştır. Ancak bu uğraşın faydasını görebilmek için bu faaliyetin birey tarafından isteyerek yerine getirilmesi gerekir. Bu durum motivasyon faktörünü ortaya çıkarmaktadır. Ancak bilindiği üzere okuma tek boyutlu bir faaliyet değildir. Okuduğunu anlama boyutu okumanın temel amacıdır. Okuma becerisinin kazanılması, akıcı okuma faaliyeti ve okuduğunu anlama için bireyin okumayı sevmesi ve zaman ayırması gerekir (Yıldız, 2013).

Balcı'ya (2009) göre okuma amacı öğrencinin okuduğu metne ve okumaya karşı motivasyonunu artıracaktır. Metnin amacını, ana ve yan fikirlerini bulma ve günlük yaşantıyla bağlantılar kurma, analiz edebilme anlama sürecini etkiler ve okuduğunu anlama düzeyini artırır.

Bilgiyi edinme bir süreçtir. Ancak bu süreç bireye keyif vermezse öğrenme gerçekleşmez. Özellikle sınıf ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciye olduğu gibi öğretmene de önemli bir rol düşer. Unutulmamalıdır ki öğrenmeye istekli olmayan bir öğrenci için amaç yoktur. Bu durum öğrenmeyi etkiler. Bu nedenle sınıf içinde hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyon düzeylerinin yüksek olması önemlidir. Bunun sağlanması için öğretmenin öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi, öğrencilerin de öğrenmeye motive olması gerekir (Lumsden, 1994).

Okumanın amacı ne olursa olsun sonucunda okuduğundan çıkarımlar yapmak ve bu çıkarımları doğru değerlendirmek gerekir. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili süreç takip edilmeli eksikler giderilmelidir.

2.1.4.7. Okuduğunu anlama

Okuduğunu anlama ile ilgili olarak öncelikle anlam ve anlama kavramlarına bakmak gerekir. Anlam “bir kelimededen, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, meal, fehva, deme, mazmun, medlul, valör; anlamak ise “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek” olarak Türkçe sözlükte ifade edilmiştir (TDK, 2011, s. 127-128).

Okuduğunu anlama ise kavramlara dönüştürme ve çıkarımlar yapma sürecidir. Okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde oldukça etkilidir. Anlama sayesinde okuma şekillenir. Çünkü anlama bireye ve bireysel farklılıklara göre değişir. Okuma, anlama sayesinde düşünsel bir etkinlik hâlini alır. Anlama, metinde geçen kavramları, olayları anlama ve yorumlama süreçlerini beraberinde getirir. Okul öncesinde dinleme, okul ve öğretim sırasında ve sonrasında ise genelde okuma yoluyla anlama becerisi geliştirilir. Bu durum okuma eğitimi kadar anlama eğitiminin de önemini gündeme getirmiştir. Anlama becerisi gelişen birey öğrenmeye ve üretmeye başlar (Şeflek Kovacıoğlu, 2006).

“Okuma birden fazla boyutu olan bir beceridir. Sadece okunan metindeki sözcükleri anlamak, anlamlandırmak değildir. Metnin özünü anlayabilmek, yorumlayıp analiz edebilmektir” (Karatay, 2007, s. 13). “Metni anlama, metinden çıkarım yapabilmek, okuma-anlamada başarılı olmaktır” (Balta ve Demirel, 2012, s. 478).

Bozpolat’a (2012) ise göre okuma ve okuduğunu anlamının belli aşamaları vardır. Bu aşamalar önce sözcükleri tanımak daha sonra metni anlamak ve yazarın anlatımını yorumlayabilmektir. Sözcükleri tanımak okumanın tam olarak gerçekleşmesini sağlamaz. Çünkü okuduğunu anlama o sözcüklerin ve metnin bir bütün olarak algılanmasını gerektirir. Okuduğunu anlama süreci karmaşık olduğu kadar birbirine paralel ve birbirini pekiştiren aşamalardan oluşmaktadır. Bu durum süreç içinde yer alan aşamaların tek başlarına bir anlam ifade etmediğini göstermektedir. Ancak bir araya geldiklerinde anlama oluşur.

Dünyada bilgiye ulaşmak için kullanılan en kolay ve ekonomik yol okumadır. Dahası okuma sadece bilgi edinmenin değil aynı zamanda bu bilgileri eskileriyle pekiştirerek, yeniden anlamlandırma ve üretmenin de en kolay yoludur. Okuduğunu

anlama, metinde verilen bilgilerle geçmişte edinilen bilgilerin bütünleştirilerek anlam kurulmasıdır. “Başarılı olmak için bilgiye hâkim olmak, bunun için de okumak elzemdir. Sadece öğrenmek değil aynı zamanda okuyarak birey dil becerilerini, kelime hazinesini ve bilgi düzeyini de geliştirir. Bu da bireyin başarılı olmasını sağlar” (Yıldız, 2013, s. 1465).

Okuma becerisi ve alışkanlığı erken eğitim sürecinde kazandırılmalıdır. Bu becerilerin yanlış ya da eksik kazandırılması öğrenme açısından ciddi anlamda olumsuz sonuçlar doğurabilir. İyi bir okuyucu olmanın en önemli özelliği verimli analiz ve çözümleme becerilerine sahip olmaktır (Hulme ve Snowling, 2013).

Erken yaşlarda kazandırılan bu beceri sayesinde bireyin öğrenmelerindeki verim artırılır (Epçaçan, 2013). Erken yaşlarda kazandırılmaya çalışılan her beceride ilk önemli rol aileye düşer. Ancak ilerleyen dönemlerde ailelerin okul ve öğretmenlerle iş birliği içinde olması beceri edinimine katkıda bulunur. Çünkü beceri ya da davranış öğrenilirken doğru kodlar ve doğru öğrenme süreçleri etkilidir. Bireyin yaşayacağı herhangi bir olumsuzluk süreci ve sonucu etkileyebilir.

Okuma becerisinin edinimi sürecinde aktif olan diğer bir kurum da okuldur. Okulda derslerde yapılan uygulamalar okuma ile ilgili olumlu kazanımlar sağlamalıdır. Bu uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Gray’e (2009) göre Okuma öncesinde sorularla ya da kitapla ilgili bilgi verilerek okumaya-metne yönelik dikkat çekme, merak uyandırma önemlidir. Öğretmen metinle ilgili önceden hazırlayacağı yönlendirici sorularla bunu sağlayabilir. Öğrencilere tartışma ve fikir üretme imkânı veren bu süreç bir sonraki okuma sırasında tahmin doğruluğunu artırır.

Okul döneminde okuma becerisi sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle sınırlı kalmaktadır. Oysa öğrencinin aldığı her derste okuma becerisine ihtiyacı vardır. Çünkü okuyamayan ya da okuduğunu anlamayan bir birey derslerinde ve geriye kalan öğretim hayatında başarılı olamaz. Unutulmamalıdır ki okuldaki öğrenme süreçlerinde yazılı kaynaklar önemli rol oynar. Ancak sadece bununla sınırlı değil aynı zamanda günlük hayatta karşımıza çıkan gazete, dergi ve diğer kaynaklardan bilgi edinebilmek için de bu beceriye ihtiyaç vardır. Bu durum okumayı sadece bir beceri olmaktan çıkarıp aynı zamanda bilgi edinmenin en kolay yolu hâline de getirir.

Bu nedenle öğrencilerin okuldaki okuma becerilerinin verimliliği dikkat çekmektedir (Çöğmen, 2008).

Son zamanlarda matbaanın keşfi kadar önemli bir yenilik olarak görülen hipermetinler okuma alanında yaşanan değişimin en önemli işaretlerinden birisidir. Hipermetinler yapılarında buldukları özellikler sayesinde, okuma yaşantılarımızı önemli ölçüde değiştirmektedir. Geleneksel metinlerde olduğu gibi hipermetinlerde de alfabeyle birlikte, resimler, grafikler ve ikonlar kullanılabilir; bu yeni ortamlarda bunların yanı sıra görsel ve işitsel medya türleri de sunulabilmektedir. Basılı metinlerde farklı bilgi kümelerine ulaşmak için sayfa çevrilirken, hipermetinlerde sayfa çevirme yerine kelime, resim ya da animasyon şeklinde sunulan köprülere (linklere) tıklamak suretiyle bilgi kümeleri arasında geçişler sağlanabilmektedir (Çakmak ve Altun, 2008, s. 63). Hipermetinlerde kullanılan bu sistem okumayı anlama çalışmalarında önemli bir etkiye sahiptir.

2.1.4.7.1. Okuduğunu anlama ile ilgili bireysel faktörler

Okuma sürecinde olduğu gibi anlama sürecinde de bireyin kişisel özellikleri etkilidir. Özellikle biyolojik ve fiziksel gelişim faktörü bireyin hayatının her adımında olduğu gibi okuma ve anlama ile ilgili doğru bir ilerleme ve gelişim için gereklidir. Tabii bunların yanında bireyin içinde yaşadığı çevre ve aldığı eğitimin niteliği de önemlidir. Ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu bireyin kaynaklara ve daha farklı imkânlarla sahip olmasını sağlar. Bu da bireyler arasında farklılıklara sebep olur.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde ailenin sosyoekonomik durumunun büyük etkisi vardır. Çünkü ailenin sosyoekonomik durumu bireyin yetiştiği ortam, yaşam standartları ve etkileşime girdiği insanlar üzerinde belirleyicidir. Sert'e (2010) göre sosyoekonomik durumu yüksek olan aileler çocuklarına okuma ve öğrenme ile ilgili farklı değişkenler, farklı imkânlar sunabilirler. Bu durum çocuğun dil gelişimini desteklediği gibi okuma alışkanlığını da olumlu yönde etkileyecektir.

Kuzgun ve Deryakulu'na (2006) göre sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına eğitim öğretim alanında geniş imkânlar sunabilmektedir. Özel derslerle çocuklarının zihin gelişimini hızlandırabilmektedirler ya da etkili ve doğru beslenme ile zekâyı olumsuz etkileyebilecek her türlü dış etkenden koruma olanakları vardır. Ancak

sosyoekonomik düzeyi yüksek olmayan aileler için durum tam tersi olabilir. Bu durum çocuğun öğrenme ve beceri düzeyini etkiler.

Unutulmamalıdır ki her birey fiziksel, biyolojik, kültürel, ekonomik vb. alanlarda farklılıklar gösterir. Bu durum her bireyin zekâ seviyesi ve ilgi alanının farklılığını açıklar. Bu nedenle derslerle ilgili hazırlık yapılırken, materyal hazırlanırken, anlatım yöntem ve teknikleri belirlenirken bu farklılıklar dikkate alınmalıdır. Aynı zamanda birden çok duyu organına hitap eden sunum, materyal ya da görseller öğrenmeyi ve anlamayı hızlı ve kalıcı kılar (Dönmez, 2013). Akademik motivasyonun başarı üzerindeki etkisi bireysel farklılıklarla ilgilidir. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerde motivasyonun gelişimi farklılık gösterir (Clark ve Schroth, 2010).

Okuduğunu anlama sürecinde dikkat edilmesi gereken bir husus da bireyle ilgili değişkenlerdir. Bunlar; yaş, cinsiyet, sınıf vd. bu değişkenlerin belirlediği ilgi ve ihtiyaçlardır. Bu hususta Wood vd.'ne (2010) göre, yetişkinlerin okuma çalışmaları ile çocuklarınki farklıdır. Özellikle kitap seçiminde ilgi ve ihtiyaçlara yönelik seçimler anlama düzeyini artırır.

Özdemir'e (2011) göre okuduğunu anlamada etkili olan önemli bir diğer faktör de metinlerdir. Metnin türü ya da içeriği okuma ve anlama açısından zor ya da kolay olabilir. Özellikle bireyin ilgi alanı ve bilgi birikimi anlama işlemi sırasında devreye girer. Sadece içerik değil metinde geçen kelimeler, dil ve sunuş okurun bilgisiyle pekişmelidir. Eğer bir uyumsuzluk varsa metni anlamak zorlaşacaktır.

Çiftçi'ye (2007) göre okuduğunu anlama sadece metinde geçen kelime ya da ifadeleri görmek değildir. Okumanın anlama boyutu çok önemlidir. Anlamak, metni yorumlamak, analiz etmek, değerlendirmek ve eski bilgileriyle pekiştirerek ifade edebilmektir. Yorum ise metni özgün bir anlayışla ele almak ve yeni çıkarımlarda bulunabilmektir. Bir metni anlamak ya da yorumlamak sadece metnin içerdikleriyle sınırlı değildir. Aynı zamanda anlatılanlardan farklı fikirleri görebilmektir. İşte anlamının önemi burada dikkat çekiyor; okunan metinde yazıya dökülmüş veya dökülmemiş iletileri almak okuyucunun anlama gücüne bağlıdır.

Okuduğunu anlama, bireyin okuduklarından yeni anlamlar çıkarmak ve kendini geliştirmek için bir adımdır. Okuduğunu anlamının tam anlamıyla oluşması demek

anlamayı oluşturan kavramların bilinmesi demektir. Okuyucu tarafından, metin ve okuma etkinliği değişkenlerinin ve sosyokültürel içerik (kültürel birikim) kavramlarının bilinmesi gerekir (Özyılmaz, 2010). Çünkü her birey yetiştiği kültür içinde geçen kavramları, atasözlerini, deyimleri *vd.* öğrenir. Bu öğretiler onun okuduklarını anlama ve algılama sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Zira bireyin kendine ve kültürüne yabancı ifadeleri, olguları ya da durumları anlaması ve anlamlandırması zor olur.

Kültür, ortak kodların birleşimi ile oluşur. Birey kendi kültürel kodları aracılığıyla istediği bilgilere ulaşır ya da bu bilgilerle etrafını tanır. Okuma sırasında içerik seçimi ve algılama düzeyi kültürle bağlantılıdır (Porto, 2013). Kültürün oluşması ve yaşaması sürecinde içinde bulunulan çevrenin de etkileri vardır. Bu nedenle okuduğunu anlamının bireysel faktörlerle ilgisi olduğu kadar çevresel faktörlerle de oldukça yakından ilgisi vardır.

2.1.4.7.2. Okuduğunu anlama ile ilgili çevresel faktörler

Anlama bireyin okuduğu, duyduğu, gördüğü, hissettiği, yaptığı ve yaşadığı her şeyden, geçmiş yaşantıları ve bilgi birikimi sayesinde yeni kavramlar, durumlar ya da olgular ortaya çıkarmasıdır. Ancak edinilen her bilgi anlama ya da doğru anlamayı ortaya çıkarmayabilir. Bireylerin biyolojik, fizyolojik, ekonomik ve sosyal farklılıkları edindikleri bilgi birikimini ve yaşantılarını farklı kılar. Bu nedenle bireyler arasında anlama ve anlamlandırma sürecinde zaman ve sonuçla ilgili farklılıklar yaşanabilir.

Okuduğunu anlama belli unsurları içeren bir süreçtir. Bu süreçte kelime ve cümleleri tanıma, anlama ve anlamlandırmanın yanı sıra bu anlamlar üzerinde düşünme, eleştirme, değerlendirme ve sonuçlar çıkarma söz konusudur. “Anlama söz konusu olduğunda analiz yapma, karara varma, yorumlama ve değerlendirme gibi beyin faaliyetleri vardır. Anlamlandırmada ise bireyin önceki yaşantıları dâhilinde okuduklarına anlam vermesi söz konusudur” (Balcı, 2009, s. 12). Bu durum bireyin önceki yaşantıları ve bu yaşantılarda tecrübe edindiği aile ve çevre ile ilgili özelliklerini ortaya çıkarır.

Ailede büyüklerin okuma ile ilgili olumlu model olmaları, evde okuma ortamları oluşturmaları, çocukların ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde kitaplar alınması çocuğun okuma

ilgisini artıracak aynı zamanda okuma alışkanlığı edinmesini sağlayacaktır (Durualp ve Çiçekoğlu, 2013). Buna bağlı olarak denebilir ki, “Zekâ/yetenek mademki çevreden gelen uyarıcıları alma, saklama ve işleme becerisidir, o hâlde çevre uyarıcı yönünden ne kadar zengin olursa, zihin gücünün o derece bol ve çeşitli uyarıcıyı işleyebileceği ve böylece güçleneceği beklenir” (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 38).

Öğrenme süreci günümüzde sadece okulla sınırlı değildir. Bu durum bireylerin okuma ve öğrenmeyle ilgili ilgi, amaç ve ihtiyaçları dâhilinde tercih yapması durumunu gündeme getirmiştir. Buna göre kişisel tercihlere göre seçim yapılmalıdır. Okuma ile ilgili tutum ve okuma alışkanlığı kazanma durumu bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tercih yapmalarını öne çıkarmıştır. İşte bu ilgilerin bilinmesi ve eğitim sürecinde kullanılabilmesi hem başarıyı getirecektir hem de okuma alışkanlığı kazandırılırken kolaylık sağlayacaktır (Balcı, 2009).

Öğrencilerin kitap okumalarını sağlamak amacıyla öğretmenler, aileler, okullar ve kütüphaneciler çeşitli yöntemler kullanmaktadırlar. Ortaokul öğrencilerinin magazin dergisi okuma alışkanlıklarının tespiti ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yönünde magazin dergileri ya da benzer kaynakları seçtikleri belirlenmiştir. Bu dikkat çekicidir. Çünkü öğrencilerin bu ilgisi kullanılarak eğitim ortamı ya da okul dışı okumalarda kullanılan kaynaklar magazin ya da benzer dergilerde olduğu gibi görsel ve mizansen içeriklerle hazırlanırsa öğrencilerin okuma ilgisi artacaktır (Gabriel, Allington ve Billen, 2012).

2.1.4.7.3. Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi

Bireye kazandırılmak istenen davranış ya da davranışların başarıya ulaşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi için anlama becerisinin doğru edinilmiş olması gerekir. Ne, nasıl, neden diye devam eden sorularla birey anlamaya çalıştığı bilgileri sorgulamalı ve sonuçları analiz edip kendince yeniden yorumlayabilmelidir. “Ustalıkla okumak, metindeki değişiklikleri dikkate alarak metni kabul edilebilir bir hızda, metnin anlamına ulaşmayı sağlayacak yeterlilikte ve doğrulukta okumayı içermektedir” (Yıldız, 2013, s. 1464).

Okuduğunu anlama metnin amacına ulaşmasını sağladığında başarılı olur. Yıldız’a (2013) göre öğrenmenin başarılı olabilmesi için yeni bilgilerle eski bilgilerin

pekiştirilmesi, dönüştürülmesi ve farklı alanlarda kullanılması gerekir. Okuduğunu anlama, okunan metindeki bilgilerle zihnimize oluşturduğumuz şemaların birbirine uyması ile anlam kurma sürecidir. Okumak öğrenmenin, öğrenme ise başarının anahtarıdır. Okuma bireye bilgi edinme imkânı sunmanın yanı sıra başarılı olma, kendini rahatlıkla ifade edebilme ve toplumda statü kazanma şansı verir. Ancak okumanın bu denli faydalı olabilmesi bireyin bu uğraşı isteyerek yapmasıyla çok ilgilidir. Bu durum bireysel farklılıklara dikkat çekmektedir. Çünkü bireyin okumaya yönelik duygu ve düşünceleri okuduğunu anlama ile ilgili başarı ya da başarısızlığını da belirler. Bu nedenle okuduğunu anlama ile ilgili bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Bireylerin farklılıkları öğretim ortamlarına zenginlik katar. Özellikle Türkçe dersinde iki ana başlık altında ele alınan, anlama ve anlatma kavramları sadece Türkçe dersini değil bütün eğitim ve öğretim hayatını ilgilendirir. “Okullarda sürdürülen eğitim çalışmaları bireyde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu becerilerin eksikliği sadece Türkçe dersini değil, bütün alanlardaki okul başarısını ve elbette hayatı doğrudan etkileyecektir” (Balcı, 2009, s. 9). Bu nedenle bu kavramlar adı altında geçen beceriler kazandırılırken birey, ortam ve çevre dikkate alınmalıdır.

2.1.4.8. Okuma alışkanlığı

Okuma alışkanlığı bireyin okumayı sevmesi ve faydalarını özümsemesi sayesinde kazanılır. Önemli bir nokta da okuma alışkanlığının edinilmesidir. Bunun için okumayı sevmek, okumaya zaman ayırmak, araştırmak ve yenilikleri takip etmek gerekir. Türkçe Sözlük (2011, s. 95) alışkanlığı şöyle ifade etmektedir: “Bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam.” Okuma alışkanlığı ise okumaya yönelik ilgi ve sevgi sonucu ortaya çıkan okuma isteği ve okuma davranışıdır. Bayram’a (1990, s. 2) göre bireylere okuma alışkanlığı kazandırmak için çok küçük yaşlarda bilinçlendirilmeleri önemlidir. Çünkü küçük yaşlarda edinilen davranışlar ileriki yaşlarda da ilgi ve ihtiyaçları belirler.

Ancak okuma eğitimi verilirken okuma becerilerinin edinimi yanı sıra okuma zevki ve alışkanlığı da kazandırılmalıdır. Sert’e (2010) göre okuma becerisi tek seferde edinilecek bir davranış değildir. Aksine sürekli değişim ve gelişim gösterir.

Öğrencilerin bu beceriyi geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları aileden sonra ilköğretim düzeyinde şekillenir.

Ancak her ne olursa olsun birey kendi özellikleri ve bu özelliklere göre belirlenen ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde öğrenecektir. Yani bireysel farklılıklar öğrenme, beceri edinimi süreci ve bu sürecin sonuçlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma sürecinde birey ve bireyle ilgili her farklılık dikkate alınmalıdır. “Bireyin okuma alışkanlığını etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenleri bireysel ve toplumsal etkenler olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür” (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009, s. 25). Bu durum bireyin beceri edinimi üzerinde hem bireysel özellikleri hem de çevrenin etkilerini dikkate almayı gerektirir. Temizkan’a (2009) göre çevre koşulları bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu ya da olumsuz etkiye sahiptir. Uygun çevre koşulları bireyin okumaya ilgi duymasını, okumayı sevmesini sağlarken uygun olmayan çevre şartları bireyin okumaya karşı ilgi ve alışkanlık düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir.

Birey ve bireyle ilgili her durum okuma alışkanlığı kazanma sürecine etki ettiğinden erken yaşlardan itibaren okuma ile ilgili beceri ve alışkanlıkların kazandırılması üzerinde durulmalıdır. Bu nedenle aile ve eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.1.4.8.1. Okuma alışkanlığı kazandırma

Okuma becerisinin kazandırılmasında erken yaşlar önemlidir. Ailede başlayan bu süreç eğitim kurumlarında da titizlikle sürdürülmelidir. Özellikle öğretimin ilk yıllarında okumanın sevdirmesi ve davranış hâline getirilmesi sonraki yıllarda bu becerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çiftçi’ye (2007) göre okuma becerisinin erken dönemde oluşturulması ve ciddiyetle üzerinde durulması öğrencilerin algılama yeteneklerinin gelişiminde etkili olur. Tabii okuma becerisinin kazandırılması ve gelişimi sadece okulla sınırlandırılmamalıdır. Özellikle okul dışında yapılacak okuma çalışmaları bu becerinin gelişiminde önemli rol oynar. Bir de okumanın sadece eğitim öğretimle sınırlı olduğunu düşünmek yanlış olur. Bu becerinin bireyin tüm hayatını etkileyeceği hem birey hem de öğretim kurumları tarafından göz önünde tutulmalıdır.

Okuma alışkanlığı kazandırılırken okumanın faydaları yanında keyifli tarafları da tanıtılmalıdır. Okuma alışkanlığının kazandırılması ve sevdirmesi sürecinde çocuğun bundan zevk almasını sağlamak gerekir. Bu durumda okumanın amacını ifade ederek; okumanın öğrenme için bir araç olduğu bilgisi öğrenciye verilmelidir. Ancak toplumumuzda okuma sıkıcı ve zor bir süreç olarak algılanmaktadır. Bu nedenle okumayla ilgili bu kötü algının değişmesi gerekir. Bunun yerine okumanın faydalı ve zevkli bir uğraş olduğu anlatılmalıdır. Önemli olan okumadan edinilen faydadır. Öğrenmeden duyulan zevki paylaşmak gerekir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006).

Okumayla ilgili olumlu bir tepki oluşturmak için öncelikle bireyin yetiştiği aile bilinçlendirilmeli sonra öğretim ortamları bireysel farklılıklar, ilgi ve ihtiyaçlara göre düzenlenmelidir.

Şahin'e (2011, s. 9) göre "okuma alışkanlığının kazandırılması ve okuma hevesini artırmada, aile içinde, okul genelinde, halka açık kütüphanelerin özel salonlarında ve kültür merkezlerinde her yaştan ve her meslek grubundan kimselerin katılabileceği okuma günleri ve okuma geceleri düzenlenebilir. Buralara özellikle örnek okuma yapabilen kimseler davet edilebilir; çeşitli okuma teknikleri ve uygulamaları sergilenebilir." Örnek oluşturan bireyler (rol modeller), bireysel farklılıklara ve farklı zekâ türlerine de hitap edeceğinden daha etkili olur.

Okuma alışkanlığı okuma eylemine olan eğilimin yansımasıdır ve her eğilimin derinliği söz konusu eğilime ne kadar erken yaşlarda başladığına bağlı olarak farklılıklar gösterir. Bireysel alışkanlıkların güçlü olmasını sağlayan en önemli etken alışkanlığa yapılan eğilimin erken yaşlarda başlamasıdır. Okuma alışkanlığının da ilerleyen yaşlarda kalıcı olabilmesi için erken yaşlarda kazanılması önemlidir. Bu nedenle bireyin okuma alışkanı olmasında iki kurumun önemli görevleri vardır. Bunlardan ilki aile, ikincisi ise kütüphanelerin de içinde bulunduğu eğitim kurumlarıdır (Odabaş, 2008, s. 436).

a. Okuma alışkanlığı kazandırmada bireysel özellikler

Birey ve bireyle ilgili her şey öğrenme ve öğretme sürecini etkiler. Birey davranış edinirken yaş, cinsiyet, statü, çevre gibi özellikleri dâhilinde tepkiler verir. Bu nedenle okuma ve okuma alışkanlığı kazanma ve kazandırma sürecinde bireye ait

biyolojik, psikolojik, ekonomik vb. özellikler belirleyici unsurlardır. Sancı'ya (2002) göre okuma alışkanlığı bir gereksinim olarak ortaya çıkar ve ömür boyu gereklilik olarak devam eder. Ancak bu alışkanlığı edinmek zordur. Çünkü her birey farklıdır. Bu farklılıklar çevre, aile ve eğitimle şekillenir. Bu eylemi alışkanlık olarak kazanmak için bireyi motive edecek unsurların işe koşulması gerekir. Bunun için de bireyi tanımak ve ilgilerini anlamak önemlidir.

Bu farklılıklar okulda da dikkate alınmalıdır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden metinleri daha severek okuması ve daha kolay anlaması işten bile değildir. “Anlayarak okumanın verimli tarafı üç noktada karşımıza çıkar: ilki, hızlı öğrenme, ikincisi, kalıcı öğrenme, üçüncüsü ise hatırlama ve gerektiğinde geri çağırma” (Şeflek Kovacıoğlu, 2006, s. 9). Okumanın bir beceri olarak edinimi için önemli faktörlerden biri de ilgi ve ihtiyaçlardır. Bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden metinler seçilmeli ve bu doğrultuda okuma sevdirmelidir. Hayatın her alanında olduğu gibi okuma alanında da ilgi ve ihtiyaçlar bireylerin temel davranışlarını belirlerler. Her davranışın olduğu gibi okumanın da bir nedeni olmalıdır. Bu doğrultuda ihtiyaca göre seçilen kitaplar bireyin okuma alışkanlığını pekiştirecektir. Bu süreçte bilinçli aile bireyelerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Kısacası beceri ve alışkanlık edinme sürecinin her aşamasında ve bu süreçte yer alan her kurumda bireysel farklılıklar ve bu bireysel farklılıkların oluşturduğu davranış ve algılar dikkate alınmalı, süreç bu doğrultuda düzenlenmelidir.

b. Okuma alışkanlığı kazandırmada ailenin önemi

Okuma alışkanlığı ailede ve okulda kazandırılabilir bir davranıştır. Bu konuda aileye olduğu gibi okula ya da eğitim kurumlarına da oldukça önemli roller düşmektedir. Ancak aile her öğrenmede olduğu gibi okuma becerisinin öğrenilmesinde de öncelikli olarak rol alır.

Ailede yapılabilecek en önemli uygulama ev içinde bir kütüphane ya da kitaplık oluşturmaktır. Bunun yanında düzenli olarak alınan dergi ya da gazete çocuğun okumayla etkileşim içinde olmasını sağlar (Şahin, 2011).

Okuma alışkanlığı bireyin okumaya karşı duyduğu sorumlulukla ilgilidir. Eğer bu sorumluluk duygusu aile ve çevre tarafından olumlu düzeyde kazandırılmışsa bu

becerinin olumlu bir şekilde gelişmesi mümkündür. “Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerinde birçok etken vardır: Aile, eğitim hayatı, bireysel faktörler, toplum ve okuma kaynaklarının niteliğidir” (Duran ve Sezgin, 2012, s. 1651). Bütün bunların yanı sıra okuma alışkanlığının edinilmesi sürecinde eğitim kurumları da oldukça etkilidir. Okul, öğretmen, dersler ve akran grupları bu süreci önemli ölçüde yönlendirir.

c. Okuma alışkanlığı kazandırmada okul ve öğretmenlerin önemi

Okul ve öğretmen okuma alışkanlığının edinimi sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Toplumumuzun okuma alışkanlığı ile ilgili durumu düşünüldüğünde ailede okuma beceri ve alışkanlığı ile tanışmamış olan bireyin bu beceri ve alışkanlıkla karşılaştığı ilk kurum okuldur. Özellikle sınıf içi okuma çalışmalarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınması, okuma ile ilgili ödevler verilip okuma sonunda teşvik edici tepki ya da ödüller verilmesi bu alışkanlığın edinimi sürecini olumlu yönde etkiler. Ancak dikkat çekilmesi gereken bir husus vardır ki bu da okuldaki kurallar evdeki kurallardan farklıdır ve okulda her birey bu kurallara uymalıdır. Bu kurallar bireyi beceri edinimi sırasında aynı zamanda disipline eder.

Okulda bireyin okuma becerisi ve alışkanlığı edinmesi sürecinde en önemli modeli öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin olumlu örneklerle öğrencinin karşısına çıkması gerekir (Okur, 2013).

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında okul kütüphaneleri de oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda okul kütüphanesini kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere oranla okuma düzeyi daha yüksektir (Clark, 2010). “Halk kütüphanelerinde olduğu gibi okul ve sınıflarda bulunan kütüphaneler de öğrencinin okumaya teşviki için önemlidir. Sadece bu değil bu kütüphaneler aynı zamanda gençlerin ya da yetişkinlerin ulaşamadığı kaynakları onlara sunarak mesleki ve bireysel gelişimlerine destek vermektedirler” (Balcı, Uyar ve Büyükkiz, 2012, s. 968).

Okuma alışkanlığı hem okulda hem de okul dışında ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bireylerin okumaktan keyif aldığı alanlarda okumaları ile ilgileri dışında okuma yaparken hem anlama hem de okuma hızlarında değişiklikler görülebilir. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazandırılırken bu özelliklerin dikkate alınması önemlidir (Demirer, Yıldız ve Sünbül, 2010).

Okuma performansı, çocukların okul dışında yaptıkları okumalarda ne kadar okuma becerisine sahip olduklarına ve ne tür materyaller okuduklarına bağlıdır. Öğrencilerin ders ve sınavlarda aldıkları başarı ya da başarısızlıklar onların okuma becerileri ve okul dışı okuma alışkanlıkları ile ilgilidir. Okuma becerisi üç başlık altında sınıflandırılabilir; 1. kelime okuma, 2. cümle okuma, 3. metin okuma (Leppanen, Aunola ve Nurmi 2005). Bu hususta, son zamanlarda okuma ihtiyacı ve ilgisiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirirken okumayı seçtikleri görülüyor (Knoester, 2010).

Okuma, okuduğunu anlama, tutum ve motivasyon kavramları her zaman üzerinde ilgiyle çalışılmış konulardır. Literatürde bu kavramlarla ilgili birçok çalışma mevcuttur. Ancak her çalışma bir diğerinin temelini oluştururken bir sonraki çalışmanın da basamağını oluşturur. Literatürde çalışılan konuyla ilgili tespit edilen bilgiler ışığında araştırmanın diğer çalışmalara ve araştırmacılara kapı aralayacağı düşünülmektedir.

2.2. Konuyla İlgili Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde, okumaya yönelik motivasyon, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve bunların birbiriyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmalar hakkında genel bir değerlendirme yapılmıştır. İlgili çalışmalar yayınlandığı yıllara göre kronolojik olarak sıralanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaları şu şekilde sıralamak mümkündür:

2.2.1. Okumaya Yönelik Motivasyon ile İlgili Çalışmalar

Guthrie vd. (2005) erken yaşlardaki çocuklarla ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin genel motivasyonları, içsel ve dışsal motivasyon kaynakları üzerinde durmuşlardır. Çalışmada çocukların okudukları kitapları neden okudukları, ([bu kitapta] ilgilendiği şey ne hakkında idi), (ben [bu kitabı okuyarak] iyi bir not almak istedim) gibi içsel motivasyon kaynakları sorgulanmıştır. Öğrenciler yaklaşık 5 hafta boyunca gözlemlenmiş ve kitap seçiminde ilgi ve ihtiyaçları takip edilmiştir. Sonuç olarak; öğrencilerin kitap seçerken daha çok içsel motivasyonlarını işe koştuklarını, dışsal

motivasyonun etkilerinin ise kitabın adı ile sınırlı kaldığını tespit etmişlerdir. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin genel motivasyonlarını da etkilemiştir.

Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; öğrencilerin okumayla ilgili motivasyon, alışkanlık ve okuduğunu anlama başarısı üzerinde durmuştur. Çalışmanın evrenini, Ankara il merkezinde öğrenim gören 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma da kullanılan veri toplama araçları şunlardır; “Okuma Motivasyon Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama arasında doğru orantı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarının okuma becerileri üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin bu becerinin gelişiminde ne denli etkili olduğu üzerinde durulmuştur ve buradan hareketle bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Sonuç olarak; okuduğunu anlama becerisinin ve okuma alışkanlığı kazanmanın okuma motivasyonu ile ilişkisi anlatılmıştır. Öğrenciye bu becerilerin kazandırılmasında aile ve okula düşen görevlerden bahsedilmiştir.

İleri (2011), 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Sakarya İli Hendek merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ateş, Çetinkaya ve Yıldırım (2012) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada; öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenleri görüşleri dikkate alınarak okuma

ortamlarını tanımlamaya çalışmışlardır. Aynı zamanda dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ortamlarının nasıl olması gerektiğini literatür ışığında açıklamışlardır. Bu amaçla, veriler yarı yapılandırılmış anket formları ile dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler, bu öğrencilerin sınıf öğretmenleri ve velilerden toplanmıştır. Betimsel analiz katılımcılardan elde edilen verileri analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerin okumaya yönelik olumlu model olmadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma aynı zamanda evlerde ve okullarda yapılan okuma faaliyetlerinin çocukların okumaya yönelik pozitif motivasyonunu artırmadığını göstermiştir.

2.2.2. Okuduğunu Anlama ile İlgili Çalışmalar

Ünal (2006), yaptığı çalışmada; Eskişehir ilindeki ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri ve düzeyleri ile okumaya karşı tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 14 ilköğretim okulundaki 1012 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, “Eleştirel Okuma Ölçeği”, “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bir diğer sonuç ise öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmasıdır.

Çiftçi (2007), yaptığı çalışmada; 5. sınıf öğrencilerinin, ilköğretim Türkçe programındaki sosyoekonomik durumları ve cinsiyetlerine göre okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinde, öğretim programının uygulandığı pilot okullarda öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veriler toplanırken kullanılan ölçek, öğrencilerin okuduğunu anlamayla ilgili hedeflere ne derece ulaşabildiğini ölçmek için öğretim programında belirlenen kazanımlar ölçüsünde oluşturulmuştur. Bu ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda soru sayısı 102 ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, elde edilen bulgulara göre, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralaması üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik düzey olarak sınıflanmıştır. Cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Karatay (2007), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri ile okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bunu yapabilmek için metin türlerine göre “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak; okuduğunu anlama başarısının metin türlerine göre değiştiği görülmüştür. Ayrıca, cinsiyet de okuduğunu anlama başarısında önemli bir değişken olarak ortaya çıkmıştır.

Gül (2008), yabancı dil hazırlık öğrencilerinin boş zaman etkinliklerine katılım sıklığına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarılarının karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Bu çalışmada amaç, çeşitli boş zaman etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiğini tanımlamaya çalışmaktır. Çalışmada öğrencilerin boş zaman etkinliklerine katılım sıklıklarına göre İngilizce okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama başarıları ortaya konmuştur. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık programına devam eden lisans öğrencileri arasından oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen 306 öğrenci oluşturmuştur. Veriler “Boş Zaman Etkinlikleri Anketi”, “İngilizce Okuduğunu Anlama Testi” ve “İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak, Öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarının ve okuduğunu anlama başarılarının cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, devam edecekleri fakülte türlerine ve birinci ya da ikinci öğretim öğrencisi olmalarına göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Özyılmaz (2010), yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinden; tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ve ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Hızır Reis İlköğretim Okulunda öğrenim gören 69, 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler toplanırken Temizkan (2007) tarafından geliştirilen “Bilgilendirici Metinleri Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 haftalık sürecin başında ve sonunda

öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucu okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı yönündedir.

Bozpolat (2012), ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) ile kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi'nin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 66, 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, "Başarı Testi", "Tutum Ölçeği" ve "Hikâye Haritası Ölçekleri", "Öz ve Akran Değerlendirme Formlarından"; nitel verilerin toplanmasında ise "Gözlem Formu" ve "Görüşme Formlarından" yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, hem BİOK Tekniği'yle kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi'nin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri arttığı gözlemlenmiştir. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tutuma ilişkin sonuçlara bakıldığında, BİOK Tekniği'yle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılık tespit edilememiştir. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin son tutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Dönmez (2013), Türkçe öğretiminde karikatürün kullanımının faydalarını göstermek amacıyla 7. sınıf Türkçe programının bir teması olan "Doğa ve Evren" temasına ilişkin olarak farklı dil becerilerine yönelik karikatürleri çeşitli kaynaklardan derleyerek öğretme sürecinde kullanılması öğrenme sürecine katkısını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Fidan Demircioğlu İlköğretim okulunda öğrenim gören 82, 7. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmada 7. sınıf Türkçe dersi programında yer alan "Doğa ve Evren" temasının işlenişi esnasında deney grubunda öğretim materyali olarak karikatür kullanılmıştır, kontrol grubunda ise

karikatür kullanılmamıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersinde karikatür kullanılarak hedeflenen kazanımlara ulaşmada deneysel gruptaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere oranla okuduğunu anlama ve yazma beceri alanlarında daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.

2.2.3. Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Bağcı (2007), Türkçe öğretmeni adaylarının Yazılı Anlatım derslerine yönelik tutumları ve tutum düzeylerinin yazılı anlatım becerisine etkileri üzerinde durmuştur. Araştırmanın evrenini, üniversitelerin Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri, örneklemini ise eğitim fakültelerinden tesadüfi olarak belirlenen 8 üniversiteden toplam 570 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada, “Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği” kullanılarak veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisinin geliştirilebilir olduğunun bilincinde oldukları ancak uygulamada sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sorun sınıfların kalabalık oluşu, dersin uygulama boyutunun göz ardı edilmesi gibi nedenlerden ortaya çıkmıştır. Sorunun diğer önemli boyutu da derse karşı tutumdur. Çalışmada cinsiyetin tutumu etkilediği de görülmüştür. Sonuç olarak; bu becerinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının doğru tutum oluşturması için, derslerin uygulama boyutuna dikkat edilmesi, sınıfların buna göre düzenlenmesi ve öğrencinin kişisel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğine değinilmiştir.

Sallabaş (2008), öğretim sürecinde öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum ve anlama becerilerinin gelişimi üzerinde durmuştur. Diğer taraftan öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda etkili olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Yenimahalle İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu, Etimesgut İlçesi Nasreddin Hoca İlköğretim Okulu ve Çankaya İlçesi Anıttepe İlköğretim Okulu’nda öğrenim görmekte olan 143 öğrenci oluşturmuştur. Veriler toplanırken, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmek üzere, bilgilendirici ve öyküleyici ikişer metin ve bu metinleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı ise “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”dir. Toplanan verilerle yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanlarının kız öğrencilerin lehine anlamlı fark gösterdiği ortaya konmuştur.

Başaran ve Ateş (2009) öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiği üzerinde durmuştur. Araştırmanın evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu evrenden toplam 601 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler “Okuma Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Toplanan veriler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2010), ilköğretim öğrencilerinin çeşitli değişkenler ışığında tutum ve başarı durumlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İzmir’de 719 (369 kız, 350 erkek) ilköğretim 2. kademe öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Başarı Testi” ile toplanmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğu; Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı; öğrencilerin anne babalarının eğitim düzeyleri arttıkça, başarı ve tutum ortalamalarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Baş ve Şahin (2012), öğrencilerin tutum ve yazma eğilimlerinin Türkçe dersindeki akademik başarıyı ne oranda yordadığı incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, Niğde ilindeki ilköğretim okullarından toplam 474 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında; “Okuma Tutum Ölçeği” ve “Yazma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile

Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları ile yazma eğilimlerinin de Türkçe dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir şekilde artırdığı bulunmuştur.

2.2.4. Okuma Alışkanlığı İle İlgili Çalışmalar

Keleş (2006), 2005-2006 öğretim yılında Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 597 öğrenci oluşturmuştur. Veriler toplanırken, “Okuma Alışkanlığını Ölçme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okuduğu ortaya çıkmıştır. Ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri kitap okuma alışkanlığı düzeylerini az da olsa etkilemiştir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeyleri de azalmıştır. Özel ve merkez okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık özel okulda eğitim alan öğrenciler ile özel olmayan okulda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son olarak, öğrencilerin kardeş sayılarına göre kitap okuma alışkanlıkları farklılaşmaktadır.

Camp (2007) öğrencilerin okuma alışkanlıklarını tespiti için yaptığı çalışmada; çalışmanın örneklemini; 1., 4., 6., 8., 11., sınıflar oluşturmuştur. Veriler toplanırken, açık uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Uygulama 242 öğrenci ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve geliştirilmesinde öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenlerinin önem taşıdığı tespit edilmiştir.

Ateş (2008), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Konya ilindeki ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmaya 160 erkek 186 kız olmak üzere toplam 346 öğrenci katılmıştır. Veriler

toplanırken, “Öğrenci Tanıma Formu”, Demirel (2006) tarafından geliştirilen, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puan ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, genel akademik başarı puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır. Araştırmada öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve genel akademik başarı puan ortalamalarını etkilemediği ancak aile gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamalarıyla, Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Okuduğunu anlama ile Türkçe dersi başarısı ve akademik başarı ortalaması arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki görülmüştür.

Balcı (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile okuma ilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninin tamamına ulaşamadığı için farklı sosyoekonomik çevrelerde eğitim gören 390 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak, “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek” seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir korelasyon bulunmuştur.

Güngör (2009), ilköğretim okullarındaki 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının Türkçe dersi akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Çalışmanın evrenini Diyarbakır ili ve Silvan ilçesi ile ilçeye bağlı köylerde öğrenim gören 768 öğrenci oluşturmuştur. Veriler toplanırken araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığını Ölçme Soruları” adlı ölçek kullanılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin verdiği cevapları onaylamak için 23 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın

sonucunda; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok kitap okudukları ortaya çıkmıştır. Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını etkileme oranınının babaya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyinin arttıkça öğrencilerin kitap okuma alışkanlık düzeylerinin de arttığı dikkat çekmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimleri küçüldükçe kitap okuma alışkanlığı düzeylerinin de azaldığı ortaya çıkmıştır. İl ve ilçe merkezindeki okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları, köy okullarında eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarına göre daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre kitap okuma alışkanlıkları farklılaşmaktadır.

Smith (2009) ortaokul öğrencilerinin okuma ilgi, eğlence okuma alışkanlıkları, okuma ve akademik başarıyı etkileyen potansiyel farklılıkları araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet okuma alışkanlığı üzerinde etkilidir. Kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Bunun yanında anne ve babanın akademik düzeylerinin öğrencilerin okuma başarıları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Shafi ve Loan (2010) üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir. Uygulanan anketle veriler toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma tutum ve alışkanlıklarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

Hanedar (2011) 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduklarını anlama becerileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmanın evrenini, İzmir ilinin Buca ilçesinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Buca ilçesine ait 10 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 300 öğrenci oluşturmuştur. Veriler toplanırken; öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları hakkında veri elde etmek üzere bir "Ölçek" uygulanmıştır. "Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Ölçeği" uygulanmıştır. Sonuç olarak, çalışma kitaplarında yapılan incelemelerde 8. sınıf öğrencilerinin ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuma becerisinin okuma kazanımlarını gerçekleştirebilme düzeyinin beklenenin altında kaldığı görülmüştür. 8. sınıf ders kitaplarında yer alan kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik

kazanımların öğrenci çalışma kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, bir metni anlama ve çözümlene becerisini geliştirmede son derece etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Serin (2011), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırılmasında edebî türlerin etkisine ilişkin öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Okuduğunu Anlama Soruları”, “Okutulan Kitaplara Dair Hazırlanmış Açık Uçlu Sorular”, ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tamamına yakınının en çok roman türüne ilgi gösterdiği görülmüştür. Şiir ise öğrencilerin en az ilgi gösterdikleri tür olmuştur. İlgi düzeyine paralel olarak en iyi anladıkları tür tiyatro ve roman olurken, en az anladıkları tür şiir olmuştur. Öğrencilerin tamamının okuma alışkanlığında bir artış olduğu gözlenmiştir.

Uusen ve Mürsep (2012) erken yaşlardaki öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma ilgileri üzerinde durmuşlardır. Veriler toplanırken açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı 15 soruluk bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri evreni temsil eden örneklemden 140 öğrenciden toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; okuma alışkanlıkları ve ilgileri bakımından erkekler ve kızlar arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyleri erkek öğrencilere oranla daha yüksektir. Kız öğrenciler daha çeşitli türler okurken erkek öğrencilerin ilgi alanlarının daha dar olduğu bunun nedeninin bilgisayar ve internet olduğu tespit edilmiştir.

Joseph (2013) öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma performansları üzerinde okuma materyallerinin ve sosyoekonomik durumun etkilerini araştırmışlardır. Veriler, dört alt boyutu olan 22 soruluk bir görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin okuma ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçilen kitap ve yayınların öğrencilerin okuma oranını artırdığı ve okul dışı okumalarını artırdığı da tespit edilmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmaların analizi yapıldığında alan yazında okumaya yönelik motivasyon, okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı

ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Okumaya yönelik motivasyonla ilgili araştırmaların çoğunlukla yurt dışında yapıldığı; ülkemizde ise okumaya yönelik motivasyonla ilgili çalışmaların son dönemlerde dikkat çektiği bu nedenle bu alanda bir eksiklik olduğu tespit edilmiştir. İncelenen araştırmalarda genellikle öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve olumlu motivasyon geliştirdikleri ve bu olumlu tutumun okuduğunu anlama ile ilgili olumlu sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyon kavramlarının bir arada ele alındığı çalışmalardan biridir. Araştırma okuma eğitiminde üzerinde durulması gereken okuma motivasyonu, okuma tutumu ve okuduğunu anlama becerisi konularını ele alarak aralarındaki ilişkileri belirleme aısından araştırmacı ve eğitimcilere çalışmalarında yardımcı olacaktır. Ayrıca sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenleri aısından okuma tutum ve okuma motivasyonlarının incelenmesi bu alandaki eksikliği gidirmeye katkı sağlayacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma becerileriyle, okuma tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama ile ilişkisini belirlemeye yönelik olarak ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2010, s. 77). “Tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir” (Büyüköztürk, 2008, s. 248). Çalışmada kullanılan ilişkisel tarama modelleri “İki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2010, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars il merkezindeki 21 ortaokulda 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören 2185 öğrenci oluşturmaktadır. Evrene dâhil olan bütün öğrencilerle çalışmak mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü 0,98 güven düzeyinde 438 kişi olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk *vd.*, 2014). Araştırmada seçkisiz örneklem tekniğinin bir türü olan basit-tesadüfi örneklem tekniği kullanılmıştır. Buna göre Kars il merkezindeki 21 okul içerisinden rastgele (Fevzipaşa Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu ve İmamhatip Ortaokulu) okullar seçilmiştir. Daha sonra bu okullardan küme örnekleme yöntemi ile 5. sınıflarda (7 şube), 6. sınıflarda (4 şube) öğrenim gören öğrencilerle çalışılmıştır. Bu okullarda gerekli izinler alınarak (*bk.* Ek 4), araştırmanın evrenindeki 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hepsine araştırma materyalleri uygulanmıştır.

Buna göre araştırma kapsamında yer alan okullar ve bu okullardaki öğrenci dağılımı Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
YAŞ	9	4,1
	10	9,8
	11	63,0
	12	23,1
	Toplam	438
OKUL	Atatürk Ortaokulu	37,4
	Fevzipaşa Ortaokulu	33,4
	İmamhatip Ortaokulu	28,7
	Toplam	438
SINIF	5. Sınıf	74,2
	6. Sınıf	25,8
	Toplam	438
CİNSİYET	Kız	54,3
	Erkek	45,7
	Toplam	438

Tablo 3.1’de araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencilerin yaş, okul, sınıf ve cinsiyet dağılımı görülmektedir. Bu yaş grubunun seçilmesinin nedeni ise okumaya yönelik olumlu düşüncelere sahip olmalarıdır. Alanyazın tarandığında, ilköğretim düzeyinde motive edilen çocukların okumaya daha çok zaman ayırdıkları ve iyi okuyucular oldukları tespit edilmiştir (Öztürk ve İleri Aydemir, 2013).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, Yıldız (2010) tarafından geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği”, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” ve Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, anne baba geliri, anne baba çalışma durumları gibi değişkenler ile ilgili kişisel bilgi edinmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” (*bk.* Ek 1) kullanılmıştır.

3.3.2. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlık düzeylerinin belirlenebilmesi için kullanılan “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği” İleri (Aydemir) ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (*bk.* Ek 3).

Ölçek, “Okuma Zorluğunun Algılanması”, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” olmak üzere toplam dört faktör ve 22 maddeden oluşmaktadır. Bu dört faktör toplam varyansın %46.23’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin tamamına ilişkin cronbach α iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin değerlendirilmesinde “Bana çok uygun” 5; “Bana uygun” 4; “Kararsızım” 3; “Bana uygun değil” 2; “Bana çok uygun değil” 1 puan olacak şekilde ve olumsuz soru kökündeki maddeler için de bu derecelemenin tersi uygulanarak toplam puanlar hesaplanıp kullanılmıştır.

İleri Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyon Ölçeği”, 5. sınıflara yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırma 6. sınıfları da kapsadığı için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını yeniden oluşturmak için örneklem grubunu temsil eden ve örneklem grubuna çok yakın 2 ortaokulda toplam 218

öğrenci ile pilot uygulama yapılarak 6. sınıflarda da uygulanmasında bir sakınca olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin 5. sınıflarda olduğu gibi 6. sınıflarda da uygulanabileceğine karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin elde edilen uyum katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2.

Okuma Motivasyonu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Uyum Katsayıları

Uyum Ölçüsü	RMSEA	X^2	X^2/df	NNFI	CFI	GFI	AGFI
Değeri	0.051	426,03	2,14	0.92	0.93	0.92	0.90

Yukarıdaki tabloda verilen uyum katsayıları aşağıda verilen aralıklara göre değerlendirilmiştir:

Tablo 3.3.

Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$
X^2/df	$2 \leq X^2/df \leq 3$
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

(Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Değerlendirmeye alınan uyum indekslerinden biri Ki-Karedir (X^2). Fakat X^2 tek başına değerlendirmeye alınmayıp, Serbestlik Derecesi (df) ile oranlanarak değerlendirilmeye alınır. Tablo 3. 3 ’te görüldüğü gibi $X^2/df = 2,14$ ’tür. Bu değer 5’in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde RMSEA değerinin 0,051 olduğu görülmektedir.

REMSEA<0,10 olması değerlerin uygun olduğunun göstergesidir (Çokluk, *vd.*, 2010, s. 400). Buna göre elde edilen uyum indeksinin kabul edilebilir olduğunu söylenebilir.

“GFI değerinin 0,92 ve AGFI 0,90 olduğu görülmektedir. GFI> 0,85 ve AGFI>0,87 olması değerlerin kabul edilebilir ölçütte olduğunu göstermektedir” (Çokluk *vd.*, 2010, s. 400). Elde edilen GFI ve AGFI değerlerine bakıldığında uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,93 ve NNFI değerinin 0,92 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95’in üzerinde olması mükemmel uyuma, 0,90’ın üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum ölçütleri incelendiğinde katsayıların kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Geçerliği tespit edilen ölçeğin güvenilirliği de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile tespit edilmiştir. Uygulama sonucunda ölçeğin cronbach α iç tutarlık katsayısı 0,74, alt boyutlar itibarıyla; “okuma zorluğunun algılanması” 0,74, “okuma yeterliği” 0,64, “okumaya yönelik çaba / takdir edilme” 0,60 ve “okumanın sosyal yönü” 0,60 olarak bulunmuştur. Pilot uygulama sonucunda; söz konusu ölçek, çalışmanın örneklem grubu üzerinde yapısal geçerliliğe ve uygun güvenilirliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra bu çalışmada kullanılmıştır.

3.3.3. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği

Öğrencilerin edindikleri birikim sonucunda okuma ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” Başaran ve Ateş (2009) tarafından geliştirilmiştir ve bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (*bk.* Ek 1). Ölçek, 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yapılmıştır.

Üçlü likert tipinde hazırlanmış olan ölçek, “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Derecelendirme, olumlu ifadeler için “katılmıyorumdan” “katılıyorduma” 1’den 3’e doğru puanlar verilerek; olumsuz ifadeler için ise, tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçeğin hazırlanma sürecinde benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan faydalanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39.97’sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30’dan fazla çıkmıştır. Ölçme

aracının güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte cronbach α katsayısı ise .65 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 39'dur (Başaran ve Ateş, 2009).

“Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”, 5. sınıflara yönelik hazırlanmıştır. Bu araştırma 6. sınıfları da kapsadığı için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını yeniden oluşturmak için örneklem grubunu temsil eden ve örneklem grubuna çok yakın 2 ortaokulda toplam 218 öğrenci ile pilot uygulama yapılarak 6. sınıflarda da uygulanmasında bir sakınca olup olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5. sınıflarda olduğu gibi 6. sınıflarda da uygulanabileceğine karar verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin elde edilen uyum katsayıları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Okuma Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Uyum Katsayıları

Uyum Ölçüsü	RMSEA	X^2	X^2/df	NFI	CFI	GFI	AGFI
Değeri	0.072	131,22	2,01	0.91	0.95	0.91	0.87

Yukarıdaki tabloda verilen uyum katsayıları aşağıda verilen aralıklara göre değerlendirilmiştir:

Tablo 3.5.

Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçüsü	Kabul Edilebilir Uyum
X^2	$2sd \leq X^2 \leq 3sd$
X^2/df	$2 \leq X^2/sd \leq 3$
RMSEA	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
NNFI	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
GFI	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$

(Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

“GFI değerinin 0,91 ve AGFI 0,87 olduğu görülmektedir. $GFI > 0,85$ ve $AGFI > 0,87$ olması değerlerin kabul edilebilir ölçütte olduğunu göstermektedir” (okluk, *vd.*, 2010, s. 400). Elde edilen GFI ve AGFI değerlerine bakıldığında uyum indeksinin kabul edilebilir olduğu görülmektedir. CFI değerinin 0,95 ve NFI değerinin 0,91 olduğu görülmekte ve bu indeksler için belirlenen kritik değerlerde 0,95’in üzerinde olması mükemmelen uyuma, 0,90’in üzerinde olması iyi uyuma işaret etmektedir. Uyum ltleri incelendiğinde katsayıların kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993; Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Ayrıca ölçeğin geneli için hesaplanan cronbach α güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapısal geçerliliğe ve uygun güvenirliğe sahip olduğu tespit edildikten sonra bu çalışmada kullanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bu değerler işığında 13 maddeden oluşan “Okuma Tutum leğinin” tek faktörlü bir yapı ile doğruladığı söylenebilir.

3.3.4. Okuma Miktarı lekleri

Araştırmada kullanılan Okuma Miktarı lekleri; “Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı leği ve Okuldan Kaynaklanan Okuma Miktarı leği” Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiştir ve bu çalışmada kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır (*bk.* Ek 1). Bu lekler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan çalışmada kullanılmıştır.

3.3.4.1. Okuldan kaynaklanan okuma miktarı leği

Öğrencilerin okuldan kaynaklanan okuma miktarının belirlenmesinde, 5. ve 6. sınıf boyunca okudukları kitap sayısının yeterli olacağı düşünülerek oluşturulmuştur. Öğrencilerin okuduğu kitap sayısını hatırlayamadıkları ya da unuttukları durumlarda okuma dosyalarından faydalanılarak gerekli bilgiler elde edilmiştir. Okuldan kaynaklanan okuma miktarına ilişkin bilgiler, kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.4.2. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeği

7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Hiçbir zaman” 1, “Ayda bir veya iki” 2, “Haftada bir veya iki” 3, “Her gün ya da genelde her gün” 4 rakamları ile kodlanmış olan 4’lü likert tipi derecelendirme ölçeğine göre gruplandırılarak oluşturulmuştur.

Bu ölçek ile kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarının ölçülebilmesi için ilk olarak öğrencilerin okumayı tercih ettikleri metin türleri tespit edilmiştir. Bu nedenle literatür taraması yapıldıktan sonra uygulamaların yapıldıkları sınıflarda öğrencilere hangi tür metin, kitap, dergi vb. okumayı tercih ettikleri sorularak notlar alınmıştır.

Ölçeğin sıklık ifadeleri ve aralık değerleri aşağıdaki gibidir:

1- Hiçbir zaman (1.00 - 1.74), 2- Ayda bir veya iki (1.75 - 2.54), 3- Haftada bir veya iki (2.55 - 3.24), 4- Her gün ya da genelde her gün (3.25 - 4.00)” (Yıldız, 2010, s. 87).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .50 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ölçeğinin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı (α) .68 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerde ölçeğin geçerli ve güvenilir olarak kabul edilmektedir.

3.3.5. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini tespit etmek için “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilmiştir.

“Okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesinde pek çok farklı yaklaşım olduğu bilinmektedir. Alanyazında paragraflara dayalı sorulardan oluşan testler, cümle tanıma yöntemi, müfredat temelli testler, metin türlerine göre anlama testleri gibi değişik formatta testlere rastlanmaktadır” (Yıldız, 2010, s. 81).

Yıldız (2010) tarafından geliştirilen bu testte ilk önce, öyküleyici ve bilgilendirici iki metin seçilmiştir. Bu metinler belirlenirken alanyazın tarandıktan sonra bilgi verici ve hikâye edici iki metin seçilmiş ve uzman görüşü alınarak uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için “Bayrağımızın Altında” isimli 353 kelimededen oluşan hikâye edici metin ile “Göçmen Kuşlar” isimli 295 kelimededen oluşan bilgi verici metinler kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı’nda okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama kazanımları temel alınarak hazırlanan bilgi verici ve hikâye edici metinden oluşan 36 soruluk test, analizlerin yapılabilmesi için 129 öğrenciye uygulanmıştır. (Yıldız, 2010, s. 82).

Uygulamalardan sonra yapılan madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Ayırıcılık indisi .30’un altında olan maddeler testten çıkarılmıştır. Sonuçta 8 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı belirlenerek testten çıkarılmıştır

Yıldız (2010) tarafından geliştirilen test kaynak alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan testte öncelikle iki metin seçilmiştir. Bu metinler, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayınlanan ilköğretim 5. ve 6. sınıflar için Türkçe ders kitabı olarak kabul edilmiş kitaplar taranarak seçilmiştir. Tarama yapılırken, metinlerin okunabilirliği, cümle ve paragraf uzunlukları, akıcılığı, anlaşılabilirliği, öğrencilerin eski bilgilerini pekiştirecek düzeyde olup olmadığı dikkate alınmıştır. Bu metinler; hikâye edici metin olarak “Babamdan Öğrendiklerim” ve bilgi verici metin olarak “İskelet”tir. Öncelikle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle (bk. Ek 2) ve Türkçe öğretmenlerinden görüş alınarak hazırlanmıştır. Soru tipi olarak çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Özellikle hikâye edici ve bilgi verici metin türlerinden her ikisine uygun okuduğunu anlama kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar (bk. Ek 2) dikkate alınarak iki metin türünde toplam 45 soru hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama testi ile ilgili alan eğitimci ve eğitim bilimleri alanında uzman 6 kişi tarafından görüş alındıktan sonra uygun olduğu tespit edilerek pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, örneklemini temsil eden 218 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin “Madde ayırt edicilik indeks değeri; $\geq .40$ ise madde çok iyi, $\geq .30$ ile $\geq .39$ arasında ise madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Ancak küçük geliştirmeler yapılabilir. $\geq .20$ ile $\geq .29$ arasında ise maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir, $<$

.20 ise madde ölçekten çıkartılmalı ya da bütünüyle gözden geçirilmelidir” (Büyüköztürk *vd.* 2014, s. 123). “Bir maddenin güçlük düzeyinin 0.30 ile 0.80 arasında olması, yani testi yapanların %30-80’i tarafından doğru cevaplandırılması gerekmektedir” (Tan, 2006, s. 354). Bu maddelerin ayırt etme özelliğinin göstergesidir. Yapılan analizler sonucunda 10 maddenin uygulama yapılacak öğrenci grubu için uygun olmadığı belirlenerek testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testten 10 madde çıkartılırken, maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük düzeyleri dikkate alınmıştır. Uygun aralıklar dışında kalanlar uygulamaya girmemiştir.

Veri toplama aracının güvenilirlik katsayısının belirlenmesinde alınan ölçüt cronbach alfa güvenilirlik katsayısıdır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı değer aralığı; $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir, $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek güvenilirliği düşük, $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir, $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı *vd.* 2010, s. 405). Bu sınırlara göre “Okuduğunu Anlama Testi’nde” yer alan “Babamdan Öğrendiklerim” adlı metne ilişkin cronbach alfa α iç tutarlılık katsayısı 0.88, “İskelet” adlı metne ilişkin cronbach alfa α iç tutarlılık katsayısı, 0.73 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değer aralıklarına bakıldığında “Okuduğunu Anlama Testi’nden” elde edilen cronbach alfa α iç tutarlılık katsayısı değerlerinin $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ile $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi’nde yer alan “İskelet” adlı metnin madde analizi sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir:

Tablo 3.6.

Bilgi Verici Metin -İskelet- Madde Analizi Sonuçları:

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	0.41	0.59
2	0.35	0.65
3	0.45	0.55
4	0.46	0.54
5	0.22	0.78
6	0.27	0.73
7	0.36	0.64
8	0.40	0.60
9	0.34	0.66
10	0.32	0.68
11	0.36	0.64
12	0.22	0.78
13	0.37	0.63
14	0.29	0.71
15	0.29	0.71

Tablo 3.6’da yer alan bilgiler doğrultusunda madde ayırt etme gücü 0.30’un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Bu şekilde toplam bilgi verici metne yönelik 15 sorudan oluşan başarı testi elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda “İskelet” adlı metinden yola çıkarak hazırlanan testin cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.73, ortalama güçlüğü 0.33 ve ayırt ediciliği 0.45 olarak bulunmuştur.

Okuduğunu Anlama Testi’nde yer alan “Babamdan Öğrendiklerim” adlı metnin madde analizi sonuçları Tablo 3.7’de verilmiştir:

Tablo 3.7.

Hikâye Edici Metin -Babamdan Öğrendiklerim- Madde Analizi Sonuçları:

Madde No	Madde Güçlük İndeksi (p)	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r)
1	0.64	0.36
2	0.40	0.60
3	0.70	0.30
4	0.65	0.35
5	0.65	0.35
6	0.44	0.56
7	0.40	0.60
8	0.49	0.51
9	0.54	0.46
10	0.34	0.66
11	0.64	0.36
12	0.61	0.39
13	0.34	0.66
14	0.46	0.54
15	0.48	0.52
16	0.31	0.69
17	0.59	0.41
18	0.43	0.57
19	0.61	0.39

Tablo 3.7’de yer alan bilgiler doğrultusunda madde ayırt etme gücü 0.30’un altında olan sorular testten çıkarılmıştır. Bu şekilde hikâye edici metne yönelik toplam 20 sorudan oluşan başarı testi elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda “Babamdan Öğrendiklerim” adlı metinden yola çıkarak hazırlanan testin cronbach α iç tutarlılık katsayısı 0.88, ortalama güçlüğü 0.49 ve ayırt ediciliği 0.56 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verileri üzerinde uygulanacak testler belirlenirken öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda şu analizler yapılmıştır:

1. Öğrencilerin okumaya karşı tutum ve okuma motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilerin tutum ve motivasyon puanlarının aritmetik ortalamalarına bakılmıştır.

2. Okuma tutumu, motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair bulguları tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

3. Okuma tutumu ve okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığı ile okuma tutumu ve okuma motivasyonunun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi yapılmıştır. Veri setinde eksik veri bulunmamaktadır. Uç değer incelenmesi için Mahalonobis Uzaklığı ile hesaplanan çok değişkenli uç değer gösteren 48 veri çıkarılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca değişkenlerin normalden aşırı sapma gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayıları incelenerek değerlerin -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekilliğin incelenmesi amacıyla da değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve korelasyon katsayılarının 0.277'yi geçmediği, dolayısıyla çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla da Durbin Watson katsayısı hesaplanmış ve katsayının 1,985 olduğu belirlenerek veri setinde otokorelasyon olmadığı anlaşılmıştır.

4. Öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

5. Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

6. Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

7. Araştırmada kullanılan ölçeklerin bu çalışma için uygun olup olmadığına karar verilirken Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Öğrencilerin okumaya karşı tutumları ve okuma motivasyonları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiş olan birinci alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutum ölçeği ve okuma motivasyon ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Tablo 4.1.

5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
5. Sınıf	Okuma Tutumu	325	33,6	5,32
	Okuma Zorluğunun Algılanması	325	3,81	1,01
	Okuma Yeterliği	325	4,39	0,46
	Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	325	4,60	0,56
	Okumanın Sosyal Yönü	325	3,78	1,05

Okuma Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 39, en düşük puan 13'tür. Tablo 4.1 incelendiğinde 5. sınıfların okuma tutum puan ortalamalarının 33,6, olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı yüksek derecede bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

5'li likert yapıdaki ölçeğin yorumlanmasında, 1-1,79 = çok zayıf, 1,80-2,59 = zayıf, 2,60-3,39 = orta, 3,40-4,19 = iyi, 4,20-5,00 = çok iyi olarak değerlendirilmiştir (Yıldırım, 2012). Bu değerler doğrultusunda, 5. sınıfların okuma motivasyonu düzeylerine bakıldığında, ölçek 5'li likert yapıda olduğundan ölçeğin alt boyutlarından ilki olan "Okuma Zorluğunun Algılanması"nın 3,81 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyut için iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan "Okuma Yeterliği"nin 4,39 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 3. alt boyutu olan "Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme"nin 4,60 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 4. alt boyutu olan Okumanın Sosyal Yönü'nün 3,78 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.2.

6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf	Boyutlar	N	\bar{x}	Ss
6. Sınıf	Okuma Tutumu	113	33,0	4,71
	Okuma Zorluğunun Algılanması	113	3,45	1,05
	Okuma Yeterliği	113	4,27	0,54
	Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	113	4,49	0,72
	Okumanın Sosyal Yönü	113	3,73	1,07

Yukarıda “okuma tutum ölçeğinden” alınabilecek en yüksek ve en düşük değerler belirtilmiştir. Bu durumda Tablo 4.2 incelendiğinde 6. sınıfların okuma tutum puan ortalamalarının 33 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 6. sınıf öğrencilerinin yüksek derecede bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

6. sınıfların okuma motivasyonu düzeylerine bakıldığında, ölçek 5’li likert yapıda olduğundan ölçeğin alt boyutlarından ilki olan “Okuma Zorluğunun Algılanması”nın 3,45 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyut için iyi düzeyde bir motivasyona sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin 2. alt boyutu olan “Okuma Yeterliği”nin 4,27 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta çok iyi bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 3. alt boyutu olan “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin 4,49 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta çok iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir. Ölçeğin 4. alt boyutu olan “Okumanın Sosyal Yönü”nün 3,73 ortalamaya sahip olması öğrencilerin bu boyutta iyi düzeyde bir motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Bu analiz sonucunda 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının yüksek derecede olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon ölçeğinin “Okuma Yeterliği” ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” alt boyutlarında çok iyi düzeyde motivasyona sahip oldukları “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise iyi düzeyde motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum araştırmanın örneklemini için; okuma tutumu ve okuma motivasyonunun yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu, okuma motivasyonu, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan ikinci alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için (*bk. Verilerin Analizi*) değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar, Tablo 4.3’te belirtilmiştir.

Tablo 4.3.

5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumu, Okuma Motivasyonu, Okuldan Kaynaklanan Okuma, Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma ve Okuduğunu Anlama Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına Dair Korelasyon Sonuçları

	OZA	OY	OYÇ	OSY	Tutum	Ok. Kay. Ok.	Ok. Anl.	K. Kay. Ok.
OZA (r)	1,000	,278**	,220**	-,091	,501**	-,056	,270**	,278**
OY (r)	,278**	1,000	,436**	,262**	,429**	,054	,189**	,356**
OYÇ (r)	,220**	,436**	1,000	,141**	,354**	,047	,221**	,194**
OSY (r)	-,091	,262**	,141**	1,000	,116*	0,37	,000	,029
Tutum (r)	,501**	,429**	,354**	,116*	1,000	-,005	,268**	,289**
OKO (r)	-,056	,054	,047	,037	-,005	1,00	-,062	,077
Anlama (r)	,270**	,189**	,221**	,000	,268**	-,062	1,000	-,004
KEO (r)	,278**	,356**	,194**	,029	,289**	,077	-,004	,289**

*p<0,05; **p<0,01; N=438

“Korelasyon katsayısının (r) yorumlanmasında “0,70-1,00 arasındaki değerler yüksek; 0,70-0,30 arasındaki değerler orta; 0,30-0,00 arasındaki değerler ise düşük düzeyde bir ilişki” olarak değerlendirilebilir” (Büyüköztürk, 2009). Bu aralıklara göre Tablo 4.3 şu şekilde yorumlanabilir: Tabloda dikkati en çok çeken motivasyonun alt boyutları olan “Okuma Zorluğunun Algılanması”(OZA) (r=,501; p<0,01), “Okuma Yeterliği” (OY) (r=,429; p<0,01) ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilmenin” (OYÇ) (r=,354; p<0,01) tutumla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, “Okumanın Sosyal Yönü”nün (OSY) ise tutumla düşük düzeyde ve p=0,05 düzeyinde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tabloda dikkati çeken diğer bir değer motivasyonun alt boyutlarından “Okuma Yeterliği” (OY) ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin (OYÇ) birbirleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduklarıdır (r=,436; p<0,01). Aynı zamanda kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “Okuma Yeterliği” (OY) ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (r=,356; p<0,01).

Bunlara ek olarak tabloda okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca tabloda okuduğunu anlamının “Okuma Zorluğunun Algılanması” (OZA), “Okuma Yeterliği” (OY), “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” (OYÇ) ve tutumla düşük düzeyde ilişkisinin olduğu diğer değişkenlerle ise ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu ve okuma motivasyonu okuduğunu anlamayı yordamakta mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan üçüncü alt probleme cevap aramak için 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutumu, okuma motivasyonu ölçeklerinden ve okuduğunu anlama testinden elde edilen verilere çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelemesi yapılmıştır (*bk.* Verilerin analizi). Varsayımlar sağlandıktan sonra yapılan analiz sonuçları Tablo 4.4’te belirtilmiştir.

Tablo 4.4.

Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart	Standardize	t	p	R	R ²	F
		Hata _B	Edilmiş β					
Tutum	.150	.096	.099	1.568	.118			
OZA	1.027	.355	.167	2.889	.004	.354	.125	10.989
OY	1.499	.851	.104	1.761	.079			
OYÇ	1.570	.747	.117	2.101	.036			
OSY	-.227	.307	-.037	-.739	.460			

*p<0,05; ** p<0,01

Tablo 4.4’te çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen veriler incelendiğinde 10.98’lik F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda t ve p değerine bakıldığında motivasyonun alt boyutlarından OZA (okuma zorluğunun algılanması) ve OYÇ (okumaya yönelik çaba/takdir edilme)’nin p değerlerinin 0,05

anlamlılık düzeyinden küçük olması okuduğunu anlamayı yordadıklarını göstermektedir. R^2 değerine bakıldığında okuduğunu anlamanın % 12'lik kısmının ($R^2=,125$) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. β değerlerine bakıldığında okuduğunu anlamanın yordayıcısı olarak birinci sırada OYÇ ($\beta= 1.570$), ikinci sırada OZA gelmektedir ($\beta= 1.027$).

Bulgulara bakıldığında okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmadan ortaya çıkan sonuca göre okumaya yönelik motivasyonun alt boyutlarından OYÇ ve OZA'nın okuduğunu anlamayı yordadığı, okumaya yönelik motivasyonun OY ve OSY'nin okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir. Bu durum araştırmanın örnekleme için; okuduğunu anlama üzerinde okumaya yönelik tutumun etkisi olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda okuduğunu anlamanın okumaya yönelik motivasyonun sadece iki alt boyutu tarafından desteklenmesi, okumaya yönelik motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde yarı yarıya da olsa bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Okuma tutumu ve okuma motivasyonu kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamakta mıdır?” şeklinde belirtilmiş olan dördüncü alt probleme cevap aramak için 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutumu, okuma motivasyonu ve kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ölçeklerinden elde edilen verilerle çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bunun için öncelikle analizin varsayımlarının incelenmesi yapılmıştır (*bk.* Verilerin analizi). Varsayımlar sağlandıktan sonra analiz sonuçları Tablo 4.5'te belirtilmiştir.

Tablo 4.5.

Okumaya Yönelik Tutum ve Okumaya Yönelik Motivasyonun Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okumayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	Standart Hata _B	Standardize Edilmiş β	t	P	R	R ²	F
Tutum	.004	.008	.033	.541	.589			
OZA	.098	.028	.193	3.492	.001	.445	.198	18.940
OY	.396	.067	.333	5.874	.000			
OYÇ	.015	.059	.014	.259	.796			
OSY	-.020	.024	-.040	-.839	.402			

*p<0,05; ** p<0,01

Tablo 4.5’de çoklu regresyon analizi sonucu elde edilen veriler incelendiğinde 18.94’lik F değeri regresyon modelinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Tabloda t ve p değerine bakıldığında motivasyonun alt boyutlarından OZA ve OY’nin p değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadıklarını göstermektedir. R² değerine bakıldığında okuduğunu anlamının % 19’luk kısmının (R²=,19) bu değişkenler tarafından yordandığı anlaşılmaktadır. β değerlerine bakıldığında kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın yordayıcısı olarak birinci sırada OY (β = 0.396), ikinci sırada OZA gelmektedir (β = 0.098).

Çalışmadan ortaya çıkan sonuca göre okuma tutumunun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda okumaya yönelik motivasyonun alt boyutlarından OY ve OZA’nın kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadığı, diğer alt boyutlar olan OYÇ ve OSY’nin kişisel eğilimden kaynaklanan okuduğunu anlamayı yordamadığı belirlenmiştir. Motivasyon’un kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı olumlu yönde etkilediği tutumun olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Örneklem için; kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, okumaya yönelik motivasyonun sadece iki alt boyutunda desteklemesi diğer alt boyutlarda etkili olmaması; okumaya yönelik motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma üzerinde yarı yarıya etkili olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak

okumaya yönelik tutumun kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada “Öğrencilerin okumaya karşı tutumları sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan beşinci alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile normallik testi yapılmış ve histogram grafikleri çizilmiştir.

Normallik uygunluğunu incelemede grup büyüklüğü 50’den büyükse Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, 50’den küçükse Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 42). Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu göz önünde bulundurulmuştur. Normallik testi sonuçları Tablo 4.6’da belirtilmiştir.

Tablo 4.6.

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Tutum	,153	438	,000	,859	438	,000

p<0,05

Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi p değerine bakıldığında elde edilen sonucun 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması veri setinin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir.

Sınıf değişkenine göre tutumun farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.7.

Okumaya Yönelik Tutumun Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Tutum	5. sınıf	325	226,80	1,59	,040
	6. sınıf	113	198,50		

p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde okumaya yönelik tutumun sınıf değişkenine göre anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında farklılığın 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 5. sınıfların 6. sınıflara göre daha yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Sınıf değişkenine göre ortaya çıkan bu sonuç öğrencilerin erken sınıflarda okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Yaşa göre tutumun farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Veri setinde (bk. 3. Bölüm, Tablo 3.1, s. 61) belirtilen 9 yaşındaki öğrencilerin sayılarının az olması sebebiyle karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.8.

Okumaya Yönelik Tutumun Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Tutum	10	43	214,55	5,978	,050
	11	276	219,20		
	12	101	185,00		

p<0,05

Tabloda 4.8’de p değerine bakıldığında 0,05’ten küçük bir değer olmadığı için tutumun yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına

bakıldığında birbirine yakın değerler olduğu ve ortalamalar arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Cinsiyete göre tutumun farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.9.

Okumaya Yönelik Tutumun Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Tutum	Kız	238	245,65	1,75	,000
	Erkek	200	188,38		

p<0,05

Tablo 4.9 incelendiğinde tutumun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının daha yüksek olması farklılığın kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda kızların erkeklere göre daha yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada, “Öğrencilerin okumaya karşı motivasyonları sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan altıncı alt problemi test etmek amacıyla 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma motivasyon ölçeğinden aldıkları puanların, sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile normallik testi yapılmıştır.

“Normallik uygunluğunun incelemesinde grup büyüklüğü 50’den büyükse Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, 50’den küçükse Shapiro-Wilk testinin kullanılması önerilmektedir” (Büyüköztürk, 2009, s. 42). Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50’den

büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu göz önünde bulundurulmuştur. Normallik testi sonuçları Tablo 4.10'da belirtilmiştir.

Tablo 4.10.

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
OZA	,109	438	,000	,932	438	,000
OY	,135	438	,000	,913	438	,000
OYC	,247	438	,000	,715	438	,000
OSY	,149	438	,000	,895	438	,000

Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi p değerine bakıldığında elde edilen sonucun 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması veri setinin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir.

Sınıf değişkenine göre motivasyonun farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.11.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	5.sınıf	325	231,07	1,46	,001
	6.sınıf	113	186,21		

p<0,05

Tablo 4.11 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu "Okuma Zorluğunun Algılanması"nın (OZA) sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. sınıfların ortalamasının daha yüksek

olması bu farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre motivasyonun bu alt boyutunda daha yüksek bir okuma motivasyonuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4.12.

Okumaya Yönelik Motivasyonunun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okuma Yeterliği	5.sınıf	325	226,01	1,62	,067
	6.sınıf	113	200,79		

$p>0,05$

Tablo 4.12 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okuma Yeterliği”nin (OY) sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. sınıfların OY ortalamasının 6. sınıflara göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.13.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	5. sınıf	325	225,43	1,64	,080
	6. sınıf	113	202,45		

$p>0,05$

Tablo 4.13 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin (OYÇ) sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. sınıfların “Okumaya

Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ortalamasının 6. sınıflara göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.14.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumanın Sosyal Yönünün (OSY) Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okumanın Sosyal Yönü	5. sınıf	325	220,90	1,79	,690
	6. sınıf	113	215,48		

$p > 0,05$

Tablo 4.14 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okumanın Sosyal Yönü”nün (OSY) sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. sınıfların “Okumanın Sosyal Yönü” ortalamasının 6. sınıflara göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Bulgulara bakıldığında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sınıf değişkenine göre okumaya yönelik motivasyon ölçeğinin yalnızca “Okuma Zorluğunun Algılanması” alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ölçeğin, “Okuma Yeterliği”, “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum örneklem için okuma motivasyonu üzerinde sınıf değişkeninin çok etkili olmadığını göstermektedir.

Yaşa göre motivasyonun farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Veri setinde belirtilen 9 yaşındaki öğrencilerin sayılarının az olması sebebiyle karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.15.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	10	43	229,99	5,11	,078
	11	275	215,07		
	12	101	187,68		

p<0,05

Tablo 4.15. incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okuma Zorluğunun Algılanması”nın (OZA) yaş değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında 10. ve 11. yaşlarındaki öğrencilerin ortalamasının 12. Yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.16.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Okuma Yeterliği	10	43	215,63	2,714	,257
	11	275	215,46		
	12	101	192,75		

p>0,05

Tablo 4.16 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okuma Yeterliği”nin (OY) yaş değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında 10. ve 11. yaşlarındaki öğrencilerin ortalamasının 12. yaşındaki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.17.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	10	43	228,60	10,593	,005
	11	275	218,87		
	12	101	177,92		

p<0,05

Tablo 4.17 incelendiğinde motivasyonun alt boyutu “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin (OYÇ) yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 10 ve 11 yaşlarındaki öğrencilere ait olduğu, 12 yaşında olan öğrencilerin ise motivasyonun bu boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.18.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumanın Sosyal Yönünün (OSY) Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Okumanın Sosyal Yönü	10	43	218,47	,453	,797
	11	275	207,33		
	12	101	213,66		

p<0,05

Tablo 4.18 incelendiğinde “Okumanın Sosyal Yönü”nün (OSY) yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p>0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 10 ve 11 yaşlarındaki öğrencilerde olduğu, 12

yaşında olan öğrencilerin ise motivasyonun bu boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olmasına rağmen anlamlı fark bulunamamıştır.

Bulgularda dikkati çeken, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların söz konusu yaş değişkeni olduğunda okumaya yönelik motivasyon ölçeğinin yalnızca “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiğiidir. Ölçeğin, “Okuma Yeterliği”, “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutlarında ise herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin motivasyonun sadece bir alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiş olması örneklem için yaş değişkeninin okuma motivasyonu üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Cinsiyete göre motivasyonun farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.19.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Zorluğunun Algılanmasının (OZA) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Kız	236	240,33	1,89	,000
	Erkek	202	195,17		

p<0,05

Tablo 4.19 incelendiğinde “Okuma Zorluğunun Algılanması”nın (OZA) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın kız öğrencilerde olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonunu bu alt boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.20.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okuma Yeterliliğinin (OY) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okuma Yeterliği	Kız	236	244,28	1,79	,000
	Erkek	202	190,55		

p<0,05

Tablo 4.20 incelendiğinde “Okuma Yeterliği” (OY)’nin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın kız öğrencilerde olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonun bu alt boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.21.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu Okumaya Yönelik Çaba / Takdir Edilmenin (OYÇ) Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Kız	236	243,42	1,81	,000
	Erkek	202	191,56		

p<0,05

Tablo 4.21 incelendiğinde “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme”nin (OYÇ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonun bu alt boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.22.

Okumaya Yönelik Motivasyonun Alt Boyutu OSY'nin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okumanın Sosyal Yönü	Kız	236	229,74	2,14	,062
	Erkek	202	207,54		

$p < 0,05$

Tablo 4.22 incelendiğinde “Okumanın Sosyal Yönü”nün (OSY) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın kız öğrencilerde olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonun bu alt boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, okumaya yönelik motivasyon ölçeğinin “Okumanın Sosyal Yönü” alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bunlara ek olarak Ölçeğin, “Okuma Yeterliği”, “Okuma Zorluğunun Algılanması” ve “Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme” alt boyutlarında ise anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu durum okumaya yönelik motivasyonun kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada, “Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiş olan yedinci alt problemi test etmek amacıyla ortaöğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerine uygulanan okuduğunu anlama testinden aldıkları puanların, sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacı ile normallik testi yapılmıştır.

Normallik uygunluğunu incelemede grup büyüklüğü 50’den büyükse Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi, 50’den küçükse Shapiro-Wilk testinin kullanılması

önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 42). Çalışmanın örneklem büyüklüğü 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucu göz önünde bulundurulmuştur. Normallik testi sonuçları Tablo 4.23'de belirtilmiştir.

Tablo 4.23.

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Anlama	,061	438	,001	,960	438	,000

$p < 0,05$

Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi p değerine bakıldığında elde edilen sonucun 0,05 anlamlılık düzeyinden küçük olması veri setinin normal dağılım göstermediğini işaret etmektedir. Verilerin normal dağılım göstermemesi analizler yapılırken nonparametrik testler kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Sınıf değişkenine göre okuduğunu anlamının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.24.

Okuduğunu Anlamanın Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra	U	p
			Ortalamaları		
Okuduğunu Anlama	5. sınıf	325	222,83	1,44	,349
	6. sınıf	113	209,91		

$p < 0,05$

Tablo 4.24. incelendiğinde okuduğunu anlamının sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. ve 6. sınıfların ortalamalarının birbirine yakın değerler olduğu ve farklılık göstermediği görülmektedir. Sonuçlara bakıldığında, sınıf değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Yaşa göre okuduğunu anlamının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Veri setinde belirtilen 9 yaşındaki öğrencilerin sayılarının az olması sebebiyle karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 4.25.

Okuduğunu Anlamanın Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalamaları	X ²	p
Okuduğunu Anlama	10	43	197,51	4,15	,125
	11	275	218,65		
	12	101	191,77		

p<0,05

Tablo 4.25 incelendiğinde okuduğunu anlamının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (p<0,05). Sıra ortalamalarına bakıldığında ortalamalarının birbirine yakın oldukları yani 10, 11 ve 12 yaşında olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum yaş değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Cinsiyete göre motivasyonun farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4.26.

Okuduğunu Anlamanın Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	U	p
Okuduğunu Anlama	Kız	236	229,92	2,13	,062
	Erkek	202	207,33		

p<0,05

Tablo 4.26 incelendiğinde okuduğunu anlamanın cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p < 0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında ortalamaların birbirine yakın olduğu yani kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Sonuçlar; cinsiyet değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde ekili olmadığını göstermektedir.

Bulgular bu alt problemde örneklem grubumuz için; yaş, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde çok etkili olmadığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarının, okuma motivasyonlarının ortaya konulması ve okuduğunu anlama düzeyi, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma miktarı ile ilişkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sırasıyla verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okumaya karşı motivasyonlarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin yüksek derecede bir okuma tutumu ve motivasyonuna sahip oldukları tespit edilmiştir.

Alanyazın tarandığında bu araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmalar olduğu saptanmıştır. Başaran ve Ateş (2009) tarafından yapılan çalışmada toplanan veriler sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür.

Okumaya yönelik motivasyonla ilgili alanyazın tarandığında, İleri (2011) ve Yıldız (2010) tarafından yapılan çalışmalar dikkat çekmiştir. Bu çalışmalara göre ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma motivasyonları olumlu düzeydedir. Bu çalışmalar bizim birinci alt problemle ilgili bulgularımızı destekler niteliktedir. Okuma motivasyonunun orta düzeyde tespit edildiği bir çalışmada Tercanlıoğlu (2001) tarafından yapılmıştır. Alanyazında da okumayla ilgili tutum ve motivasyonla ilgili çalışmaların

sonuçlarına bakıldığında okuma tutumu ve okuma motivasyonu ile ilgili olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Ülper ve Çeliktürk, 2013; Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009). Bu yüzden tutumun ve motivasyonun üzerinde durulmalı.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, okuma motivasyonları, okuldan kaynaklanan okuma, kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Uygulamadan çıkan sonuçlara göre motivasyonun alt boyutları olan “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği” ve “okumaya yönelik çaba / takdir edilme”nin okumaya yönelik tutumla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, “okumanın sosyal yönü”nün ise okumaya yönelik tutumla düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca motivasyonun alt boyutlarından “okuma yeterliği” ve “okumaya yönelik çaba/takdir edilme”nin birbirleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları, kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından olan “okuma yeterliği” ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak okuldan kaynaklı okuma miktarının da hiçbir değişkenle ilişkili olmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca okuduğunu anlamının “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği”, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme ve tutumla düşük düzeyde diğer değişkenlerle ise ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Baker ve Wigfield’a (1999) göre okuma tutumuna yönelik araştırmaların sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştiren bireylerin okuma motivasyonlarının da olumlu olduğu görülmüştür.

Okuldan kaynaklanan okumanın olumlu olması öğrencilerle okullarda “kitap okuma saatleri” yapılmasıyla ilgilidir. “Okudukları kitapları kendi aralarında yeterince konuşmadıklarını ve kitap okumalarına engel olarak da bireysel, sosyoekonomik ve eğitim sistemimize bağlı sebepleri gösterdiklerini ortaya koymuştur” (İşcan, Arıkan ve Küçükaydın, 2013, s. 1). Logan ve Medford (2011) okuldan kaynaklı okuma ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda motivasyon düzeyi ile ilgili erkek ve kız öğrencilerin beceri düzeylerinin birbirine yakın çıktığını ve bu durumun okuma ile ilgili motivasyonun okuldan kaynaklı olarak değişmediğini ifade etmişlerdir.

Tercanlıoğlu (2001) Türk öğrencilerin okuma motivasyonu ile ilgili yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin çoğunlukla okuldan kaynaklı okuma yaptığını kız öğrencilerin ise kişisel eğilimden kaynaklanan okuma yaptıklarını tespit etmiştir.

Karabay ve Kayıran (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise başarılı okuyucu olan bireylerin okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olan bireylerin ise daha başarılı okuyucular olduklarıdır.

Ayral vd. (2011-2012) çalışmalarında, olumlu tutumun başarı üzerinde pozitif ve anlamlı, olumsuz tutumun ise negatif ve anlamlı bir etkisi görülmüştür. Ancak, okuma-anlama becerisi üzerinde olumsuz tutumun etkisi, olumlu tutuma göre daha fazladır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okumaya karşı motivasyonlarının, okuduğunu anlamayı yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Buna göre; 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarının, okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışma açısından önemlidir, çünkü alanyazına bakıldığında Şeflek Kovacıoğlu, (2006), Sallabaş, (2008) çalışmalarında okuma tutumu ve okuduğunu anlama arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmada aksi bir sonuca varılmıştır. Bu durum örneklemin farklılığıyla ve ölçülmek istenen becerinin gelişimiyle ilgili olabilir. Alanyazında okumaya yönelik tutum ile okuduğunu anlama arasında olumsuz ilişki olduğunu gösteren bir çalışmaya da rastlanmıştır (Çakıcı, 2005).

Baş ve Şahin (2012) ise öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptamıştır. Bölükbaş (2010), yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu tespit etmiştir.

Ateş (2008) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde

farklılaştığını ifade etmiştir. Araştırma kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmalar okumaya karşı olumlu tutum ile okuduğunu anlama arasında olumlu yönde ilişki olduğunu belirtmiştir (Şeflek Kovacıoğlu 2006; Sallabaş, 2008). Aynı zamanda okumaya karşı olumlu tutuma sahip olmak okuduğunu anlamada başarı sağlarken, okumaya karşı olumsuz tutum okuduğunu anlamada başarısızlığa neden olmaktadır (Ayrıl *vd.* 2011 - 2012).

Ayrıca elde edilen sonuçlara göre, okuma motivasyonun alt boyutlarından olan “okuma yeterliği” ve “okumanın sosyal yönünün” okuduğunu anlamayı yordamadığı, bununla beraber okuma motivasyonun diğer alt boyutları olan “okuma zorluğunun algılanması” ve “okumaya yönelik çaba / takdir edilmenin” okuduğunu anlamayı yordadığı tespit edilmiştir. Okumaya yönelik tutumun ve okumaya yönelik motivasyonun iki alt boyutunun okuduğunu anlamayı yordamamasına rağmen bu örneklem grubunda tutum ve motivasyon düzeylerinin iyi olduğu belirlenmiştir.

Aynı zamanda bu sonuçlara göre okumaya yönelik motivasyonun diğer iki alt boyutunda okuduğunu anlamayı yordaması tutumun ise okuduğunu anlamayı yordamaması 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde okumaya yönelik motivasyonun, okumaya yönelik tutumdan daha etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmadan çıkan bu sonuç önemlidir. Çünkü genellikle okuma tutumu ve okuma motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında tutum düzeyi ile motivasyonun olumlu anlamda paralel olduğu görülmüştür. Yani okumaya yönelik olumlu tutum, okumaya yönelik olumlu motivasyonu getirir. Okumaya yönelik olumlu tutum ve motivasyon başarılı bir anlama gerçekleşmesini sağlar. Bu durumun ayrıntılı izahı için daha ileri çalışmalar yapılabilir.

Elde edilen bu sonuçlara ek olarak okuduğunu anlama ve okumaya yönelik motivasyon ile ilgili olumsuz sonuçlara da rastlanmıştır (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie *vd.* 1999; Bozkurt ve Memiş, 2013).

Araştırmalar okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasındaki uyumun okuma miktarı ile gerçekleştiğini ifade etmektedir (Guthrie *vd.*, 1999). Bu durum okuma motivasyonunun çocukların okuma miktarını yordadığı (Wang ve Guthrie, 2004; Wigfield ve Guthrie, 1997) ve okuma miktarının da okuduğunu anlamayı yordadığı (Cunningham ve Stanovich, 1997; Guthrie *vd.*, 1999) yönündeki çalışmalarla araştırma

bulgularını desteklemektedir. Park (2011) yaptığı çalışmada, okuma performansı ile ilgili olarak motivasyonun önemli rol üstlendiği ve okuma becerisini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumları ve okumaya karşı motivasyonlarının, kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Uygulamadan çıkan sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı tespit edilmiştir.

5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonun alt boyutlarından “okuma zorluğunun algılanması” ve “okuma yeterliği”nin kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuma motivasyonun alt boyutlarından olan “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” ve “okumanın sosyal yönü”nün kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı belirlenmiştir.

Çalışmadan çıkan bu sonuçlara göre; okumaya yönelik tutumun 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin kişisel eğilimden kaynaklanan okumaları ve okuma ilgileri üzerinde bir etkisi olmadığını göstermiştir. Aynı zamanda okumaya yönelik motivasyonun dört alt boyutundan ikisinin kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordaması ve diğer iki alt boyutun ise yordamaması da okumaya yönelik motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma üzerinde tam anlamıyla etkili olmadığını göstermektedir.

Literatür tarandığında okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik motivasyonun kişisel eğilimden kaynaklanan okuma ile olumlu bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Lau (2009) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma miktarıyla ilişkisinin önemli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda; kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın içsel motivasyondan ekilendiği dışsal motivasyonun ise bu hususda etkili olmadığı tespit edilmiştir. Okuldan kaynaklanan okuma ise içsel ve dışsal motivasyonun her ikisinden de etkilenirken dışsal motivasyonun daha baskın olduğu ortaya çıkmıştır.

Yani okuma saatlerinde öğrenciler, ilgileri ve meraklarından kaynaklanan içsel motivasyondan ziyade dışsal motivasyon nedeniyle okumaya yönelmektedir. Sonuçta öğrencilerin okuma alışkanlıklarının onların okuduğunu anlama becerilerini etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Unutulmamalıdır ki motivasyonu düşük bir öğrencinin okumaya ve derse odaklanması, yapılması gerekenleri eksiksiz yerine getirmesi beklenemez (Kara, 2008; Afchain, vd, 1984; Boiche ve Sarrazin, 2007; Decharms, 1968).

Tercanlıoğlu'na (2001) göre erkek öğrenciler çoğunlukla okuldan kaynaklı okuma yaparken, kız öğrenciler ise daha çok kişisel eğilimden kaynaklanan okuma yapmaktadırlar.

“Okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlamaya doğrudan etkisinin olmaması, kişisel eğilimden ve özellikle de okuma saatlerinde okuldan kaynaklanan okuma miktarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkisiz olduğunu göstermektedir” (Yıldız ve Akyol, 2011, s. 811).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumlarının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Uygulamadan çıkan sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarının, sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında farklılığın 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda 5. sınıfların 6. sınıflara göre daha yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Literatüre bakıldığında genellikle sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutum düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Baş (2012) tarafından 9, 10, 11 ve 12. sınıflarla yapılan çalışmada da lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve 9. sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

İşeri'nin (2010) çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumları öğrenim gördükleri sınıflara bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği ve farkın 6. - 7. ve 7. - 8. sınıflar arasında ve her iki durum için de 8. sınıflar aleyhine olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya ve Özdemir (2013) yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin çoğunun yüksek tutum düzeyine sahip olduklarını görmüşlerdir. Genellikle ilköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda ilköğretim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde tutuma sahip olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Ancak dikkat çeken husus öğrencilerin daha alt sınıflarda okumaya yönelik tutumlarının yüksek olmasıdır. McKenna *vd.* (1995), ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının alt sınıflarda daha olumlu olduğunu, ilerleyen yıllarda tutum düzeyinin düştüğünü ifade etmektedirler. Stange ve Carter (1995) 6., 7. ve 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumunu inceledikleri çalışmalarında, 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumu düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Uygulamadan çıkan sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarının, yaş değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre örneklem grubumuz için; okumaya yönelik tutumun yaş aralıklarına göre bir farklılık göstermediği, yaş değişkeninin okumaya yönelik tutumu etkilemediği tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuma yönelik tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kızların erkeklere göre daha yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalarda cinsiyetler arasındaki farklara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üst düzey bir okuma tutumu geliştirdikleri belirlenmiştir (Huang, Liang ve Chiu, 2013; İşeri, 2010; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Kuzu, 2013; Balcı, Uyar ve Büyükkız, 2012; Dedeoğlu ve Ulusoy, 2013). Genelde alanyazın tarandığında karşılaşılan bu durum bu çalışmada da aynı sonucu vermiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek okuma tutumuna sahip olmaları, başarılı olma, takdir görme gibi kavramlar yanında okumanın, erkek öğrencilere oranla kız öğrenciler de daha fazla ilgi ve ihtiyaçlarını tatmin etme isteği kitap okuma isteklerinin daha fazla olması ve kız öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olmasıyla olabilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırma kapsamında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı motivasyonlarının sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

Uygulamadan çıkan sonuçlara göre motivasyonun alt boyutu “okuma zorluğunun algılanması”nın sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. sınıfların ortalamasının daha yüksek olması bu farklılığın 5. sınıf öğrencilerinin lehine olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda 5. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre motivasyonun bu alt boyutunda daha yüksek bir okuma motivasyonuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak motivasyonun diğer alt boyutları olan “okuma yeterliği”, “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” ve “okumanın sosyal yönü” ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Bu durum 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının, sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda 5. sınıfların 6. sınıflara göre daha yüksek bir okuma motivasyonuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik motivasyonun azalmasına dair çalışmalara rastlanmıştır. Yıldız (2013) 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarıyla ilgili yaptığı çalışmada sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun azaldığını tespit etmiştir. Buna göre 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonlarının 5. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Ortaya çıkan bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeyi ile yaşlarının artması, buna bağlı olarak ilgi ve ihtiyaçlarının değişmesiyle yorumlanabilir. Aynı zamanda sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte sınav hazırlıklarının artması da okuma motivasyonunu etkilemektedir.

Okumaya yönelik motivasyonun yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği alt boyutu “okumaya yönelik çaba/takdir edilme”dir. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın 10 ve 11 yaşlarında olan öğrencilerde olduğu, 12 yaşında olan öğrencilerin ise motivasyonun bu boyutunda düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyonun diğer üç alt boyutu “okuma yeterliği”, “okuma

zorluğunun algılanması” ve “okumanın sosyal yönü” için anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Tercanlıoğlu (2001) Türk öğrencilerin okuma motivasyonu ile ilgili yaptığı çalışma sonucunda yaş itibarıyla bakıldığında erken yaştaki öğrencilerin ileri yaştaki öğrencilere oranla daha yüksek bir motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir.

Okumaya yönelik motivasyonla ilgili elde edilen bu sonuç, öğrencilerin sınıf düzeyiyle paralellik göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça azalan okumaya yönelik motivasyon, yaş düzeyinin artışıyla da bir azalma göstermiştir. Yukarıda da ifade edildiği gibi yaşa ve sınıfa bağlı olarak artan sorumluluklar ve değişen ilgi alanları bu durumu izah edebilir. Bununla ilgili olarak Yıldız (2013) 3., 4. ve 5. sınıflarla yaptığı çalışmada sınıf ve yaş düzeyi arttıkça okuma motivasyonunun azaldığını tespit etmiştir. Bu durum sınıf düzeyi arttıkça merkezî sınavların yaklaşmasına, bu anlamda sorumluluğun artmasına, arkadaş çevresinin değişmesine ve bireysel gelişime bağlanabilir.

Okumaya yönelik motivasyonun cinsiyet değişkenine göre, “okuma zorluğunun algılanması”, “okuma yeterliği” ve “okumaya yönelik çaba/takdir edilme” alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın kız öğrencilerde olduğu, erkek öğrencilerin ise motivasyonun bu alt boyutlarında düşük bir ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak motivasyonun alt boyutu olan “okumanın sosyal yönü”nün cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sıra ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek bir okuma motivasyonuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Çalışmadan çıkan bu sonuç alanyazınla paralellik göstermektedir.

Bozkurt ve Memiş (2013) yaptıkları çalışma sonucunda 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları açısından; kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek okuma motivasyonuna sahip olduğu ve aralarında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Wigfield ve Guthrie (1997), çocukların okumaya yönelik motivasyon ilişkilerini inceledikleri araştırmalarında kızların okumaya karşı motivasyonlarının erkeklere göre daha pozitif olduğunu tespit etmişlerdir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin sınıf, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Uygulamadan çıkan sonuçlara göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında 5. ve 6. sınıfların ortalamalarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Buna göre 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri birbirine yakındır. Bu durum, sınıfların ve yaşların birbirine yakın, ders içeriklerinin birbirine paralel olmasıyla açıklanabilir.

Okuduğunu anlama ve sınıf düzeyi değişkeniyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, Güngör (2005) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ile ilgili yaptığı çalışmada; 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Okuduğunu anlamanın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ortalamalarının birbirine yakın oldukları yani 10, 11 ve 12 yaşında olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum yaş değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Özder, Konedrali ve Doğan (2012) 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Lefkoşa'da farklı sosyoekonomik statüye sahip iki ilkokulda beşinci sınıf öğrencileri ile bir çalışma yapmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları orta düzeyde (% 70) bulunmuştur.

Okuduğunu anlamanın cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına bakıldığında ortalamaların birbirine yakın oldukları yani kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklılık göstermediği görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç çalışma açısından önemlidir. Çünkü alanyazın tarandığında bulunan sonucu destekleyen az sayıda çalışmaya (Çakıcı, 2005; Anılan, 2004a) rastlanırken tersini gösteren çalışmalara sıklıkla rastlanmıştır. Alanyazında dikkati çeken kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı

olduklarıdır. Bu durum okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalarda da karşımıza çıkıyor. Anılan (2004b) tarafından ilköğretim beşinci sınıflarla yapılan okuduğunu anlama çalışması kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu (Ateş, 2009; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Kutlu *vd.* 2011; Brantmeier, 2000; Moss, 2000; Phakiti, 2003; Pomplun, Nita ve Kelley, 1999; Pomerantz, Saxon ve Altermatt, 2002) görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eğitim öğretim sürecinde daha başarılı oldukları (Lee, 2000; Moss, 2000; Schueller, 1999) dikkat çekmiştir.

Ancak, cinsiyet faktörünün etkili olmadığı çalışmalar da alanyazında mevcuttur (Güney, Aytan, Kaygana ve Şahin, 2014).

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma becerisinin kazanımında daha başarılı olmalarını, Sidekli (2005) kızların daha fazla sorumluluk sahibi olmasına, erkek öğrencilerin dışarıda kızların ise ev içinde oyunlar oynamasına, kızların ders çalışma sorumluluğunun erkek öğrencilere oranla fazla olması, dolayısıyla daha fazla okumalarına bağlamaktadır. Akyol (2005) ise fiziksel gelişimi, çocukların zihinsel gelişimlerini etkilediği için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir.

Kız öğrencilerin, okuma becerilerinin gelişimi açısından erkek öğrencilere oranla daha iyi olmasının sebebini, kızların dil yeteneklerinin erken gelişimi ile ilişkilendirmektedirler (Güneş, 1997; Özbay, 2007). Çiftçi (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek için yaptığı çalışmada cinsiyetle ilgili kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere oranla yüksek olması sıkça rastlanılan bir sonuçtur.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik olarak;

1. Ortaokulun ilk iki basamağı olan 5. ve 6. sınıflarda öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum ve okumaya yönelik olumlu motivasyon geliştirilebilmeleri için derslerde okuma ve anlama becerileri ile ilgili daha derin çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar sadece Türkçe dersleri ile sınırlandırılmamalıdır.

2. Derslerde okuma ile ilgili uygulamalar yaptırılırken öğrencilerin yaşadıkları çevre dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edilebilir. Aileler de bu süreçte öğretmenlerle iş birliği içinde olmalıdırlar.

3. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma ve anlama becerileri adına daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durumu dengelemek için erkek öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeylerini artırmak amacıyla bireysel farkları dikkate alınarak uygulamalar yaptırılabilir.

4. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça okumaya yönelik tutum ve motivasyonun azalması önemli bir sonuçtur. Buna bağlı olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Ödevler ve projelerle bu beceriler geliştirilebilir.

5. Araştırmada okuldan kaynaklı okuma miktarının okuduğunu anlamayı etkilemediği tespit edilmiştir. Bu durum okulların kişisel farklılıkları dikkate almamasıyla ilgili bir sonuç olabilir. Yani okulların bireylerin cinsiyet, ekonomik durum, ailenin eğitim durumu gibi farklılıkları dikkate almaması bu sonuca neden olabilir. Okulların öğrencilerin kişisel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması önemli bir ihtiyaçtır.

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada alanyazındaki çalışmaların aksine örneklem grubunda okumaya yönelik tutumun okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun daha etraflıca tespiti için yeni çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırmanın örneklem grubu 5. ve 6. sınıflardır. Daha üst düzeyde ya da ortaokulun tamamını kapsayacak çalışmalar yapılarak okumaya yönelik tutum ve motivasyon ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiye bakılabilir.

3. Daha geniş gruplarla yapılacak başka çalışmalarla, okuldan kaynaklı okuma ve kişisel eğilimden kaynaklanan okumanın okuma motivasyonu ve okuma tutumu düzeylerine etkisine bakılabilir.

4. Araştırma Kars ili ile sınırlıdır. Başka illerde de bu tip araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Afchain, M., Babin, L., Bechet, M. vd. (1984). *Larousse classique. Motivation maddesi*. Paris: Librarie Larousse.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). Okuma. (ed. A. Kırkılıç ve H. Akyol.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Delavare: International Reading Association.
- Anılan, H. (2004a). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Anılan, H. (2004b) Beşinci sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisiyle ilgili hedef davranışların gerçekleşme düzeyleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Ankara, 4(2), 1285-1302.
- Argan, M. T., Argan, M. ve Kurulgan, M. (2008). Kitaplara ilişkin biçimsel özelliklerin okuyucu tutumları üzerine etkisi. *Bilgi Dünyası*, 9(1), 179-206.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Aslanaoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilgili faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S., Çetinkaya Ç. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 377-394.
- Aydoğan, R. (2008). *Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutum, 6. sınıf öğrencilerinin türkçe dersinde kullandıkları okuduğuna anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayral, M., Bozkurt, E., Özdemir, N., Ötken, Ş., Özarslan, H., Fındık Yılmaz, L., Ünlü, A., Akdoğan, A., Aksoy Güler, S. Bayraktar, E. ve Diren, E. (2011-2012). Okuma anlama becerisi ile bu beceriyi etkileyen değişkenler arasındaki ilişkiler. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sözlü Bildiri. İstanbul.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baker, T. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Uyar, Y. ve Büyükkız, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi, Ankara: *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985.

- Balcı, A. (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Balta, E. E., Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi, Ankara: *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 469-479.
- Baş, G. (2012). Reading attitudes of high school students: an analysis from different variables. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(2), 47-58.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2, 555-572.
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Brantmeier, C. A. (2000). *The relationship between readers' gender, assage content, comprehension and strategy use in reading spanish as a second language*, Yayımlanmamış doktora tezi. İndiana Üniversitesi, İndiana.

- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: Une Etude Prospective Sur Six Mois. *Psychologie Française*, 52, 417- 430.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(3), 147-160.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2, 901-918.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Camp, D. (2007). Who's reading and why: reading habits of 1st grade through graduate students missouri state university, *Reading Horizons Journal*, 47(3). 251-268.
- Clark, C. (2010). Linking school libraries and literacy young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. London: *National Literacy Trust*. 1-9.

- Clark, M. H. ve Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *USA Learning and Individual Differences*, 20, 19–24.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Çakıcı, D. (2005). *Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çöğmen, Suna. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğüünün giderilmesinde 3p metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.

- Decharms, R. (1968). *Personal causation: the internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Dedeoğlu, H. ve Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma tutumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 80-88.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiray, U. (2011). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirer, V., Çintaş Y., D. ve Sünbül, M. A. (2010). The relationship between primary school students computer-internet usage and reading habits: sample of konya, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> This study was presented as oral presentation at the 4th International Computer & Instructional Technologies Symposium, *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036, September 24–26, 2010, Konya.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dönmez, F. A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Duran, E. ve Sezgin B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/4, 1649-1662.
- Durualp, E., Durualp, E. ve Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değeriskenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4.1, 159-174.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R.D., ve Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Eker, S. (2006) *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1, 1335-1353.
- Gabriel, R., Allington, R. ve Billen, M. (2012). Routledge middle schoolers and magazines: what teachers can learn from students' leisure reading habits. *The Clearing House*, 186, 186-191.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- Gray, A. M. (2009) Ready, set, read and understand, Millersville University Millersville, *The Educational Resorces Innformation Center (ERIC)*. US Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Givens, M. S. (2011). Using affective assessment to understand our students' identities as readers (and non-readers). *The Journal of the Virginia Community Colleges*.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S. ve Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.

- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. ve Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 91-117.
- Gül, V. (2008). *Boş zaman ve etkinliklerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güneş, F. (1997). *Okuma – yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M. ve Şahin, Y. E. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 151-164.
- Gündüz, O. ve Aktaş, Ş. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri 1: uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Huang, Y. M., Liang T. H. ve Chiu, C. H. (2013). Gender differences in the reading of e-books: investigating children's attitudes, reading behaviors and outcomes. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 97–110.
- Hulme, C. ve Snowling, M. J. (2013). Learning to read: what we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives, The Society for Research in Child Development*, 7 (1), 1–5.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İleri Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76, [Online]: <http://ilkogretim-online.org>.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. ve Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 1-16.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2). 468-487.
- Joseph, B.O. (2013). reading habits of primary school pupils: the case of kent academy miango, jos plateau state. *Nigeria Universal Journal of Education and General Studies*. 2(10), 354-358.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kaçalın, M., Örgen E., Altun K. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Elhan Kitap.
- Kalaycı, Ş. (2010). (Editör) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikler*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 59-7.
- Karabay, A., Kayıran, B. K. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(38), 110-117. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the 'social turn': how adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships, university of evansville. *Networks, an On-line Journal for Teacher Research*, 2, 1.
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2013). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Komaraju, M., ve Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39, 557–567.

- Komaraju, M., Karau S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences, 19*, 47–52.
- Kovacıoğlu, Şeflek, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kuzu, S. T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2*(6), 55-72.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 366–382.
- Lee, D. S. (2000). *Gender differences in academic achievement and ability: a longitudinal study strategies of european students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Bryn Mawr Üniversitesi.
- Leppanen, U., Aunola, K. ve Erik, J. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits, nurmi university of jyva"skyla". Finland, *Journal of Research in Reading, 28*(4), 383–399.
- Logan, S. ve Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research, 53*(1), 85-94. <http://www.tandfonline.com/loi/rere20>.
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation, ergc clearinghouse on education management, eugene, oreg.; nationaal association of elementary school principals, alexandria, VA. *The Annual Meeting of The American Educational Research Association*.

- Maraşlı, A. (2012). *Okumayı sevdirme projesi*. İstanbul: Timaş Yay.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude in fulence upon reading and learning to read. in r. b. ruddell, m. r. ruddell ve h. singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed.,pp. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M.C., Kear, D. J., ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-955.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Melekoğlu Macid A. ve Wilkerson Kimber L. (2013). Motivation to read: how does it change for struggling readers with and without disabilities? *International Journal of Instruction*. 6, 77-78.
- Moss, G. (2000). *Raising boys' attainment in reading some principles for intervention reading*. Blackwell Publishers.
- Neugebauer, R. S. (2014). Context-specific motivations to read for adolescent struggling readers: does the motivation for reading questionnaire tell the full story? *Reading Psychology*, 35(2), 160-194.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Okur, A. (2013). *Yaşam boyu okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Onan, B. (2011). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117–136.
- Kırmızı, Susar, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö. Bilican, S. ve Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I, Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Anlatma teknikleri II, Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2011) *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özder, H., Konedrali, G., Doğan, H. (2012). İlkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 13-26.
- Özkan, Y. Ö. ve Doğan, B. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(4), 667-680.
- Öztürk, E. ve İleri Aydemir, Z. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1105-1116.

- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: examples from attitudes and self-concept in reading, Center on Teaching and Learning, College of Education, University of Oregon, Eugene. United States *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Phakiti, A. (2003). A closer at gender and strategy use in reading. *Language Learning*, 53(4), 649-703.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (1996). *Motivation in education: theory, research & applications*. Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pomerantz, E.M., Altermatt, E. R. ve 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.
- Pomplun, M., Nita, S. ve Kelley, J. (1999). Exploring gender differences in answers to constructed response reading items. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 55-67.
- Porto, M. (2013). A model for describing, analysing and investigating cultural understanding in efl reading settings. *The Language Learning Journal*, 41(3), 284-296.
- Retelsdorf, J., Koller O. ve Moller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Sabak Kaldan, E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 141-155.

- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel durumlarının okuma motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Schermelleh, Engel, K., Moosbrugger, H., and Müller, H. (2003). evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schueller, J. M. (1999). *The effects of two types of strategic training on foreign language reading comprehension: An Analysis by Gender and Proficiency*, Yayınlanmamış doktora tezi. Wisconsin-Madison Üniversitesi.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, N. L. (2009). *A study of middle grades students' reading interests, habits and achievement*. diss. The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Stange, T.V. ve Carter, E.J. (1995). Gifted middle grade readers: attitudes and interests in the 90's. *paper presented at the annual convention of the international reading association*. CA, Anaheim: (ED 391 346).
- Stanfield, G. M. (2006). *Incentives: The Effects on reading attitude and reading behaviors of third-grade students*. Georgia College and State University.
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Eğitim Akademi, Konya.

- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeflek, Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile ve çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yay.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknikler*. Ankara: Maya Akademi.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tercanlıoğlu, L. (2001). The nature of turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1(2), 1-33.
- Türkçe Sözlük*. (2010). Ankara: TDK yayınları.
- Türkçe Sözlük*. (2011). Ankara: TDK yayınları.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Uusen, A. ve Mürsepp, M. (2012). Gender differences in reading habits among boys and girls of basic school in Estonia. *procedia - Social and Behavioral Sciences* 69, 1795 – 1804, *International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960,
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1033-1057.
- Yakıcı, A. (2011). *Sözlü anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.
- Yıldırım, N. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8(4), 1461-1478, Ankara.

- Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 22-51.
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. ve Blumenfeld, P. B.(1997). Change in *Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years*. A Three-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A. ve Guthrie J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.
- Wood, C., Pillinger, C. Jackson, E. (2010). Understanding the nature and impact of young readers' literacy interactions with talking books and during adult reading support, psychology department, Faculty of Health and Life Sciences, Coventry University, Priory Street, Coventry, CV1 5FB, United Kingdom, *Computers & Education* 54, 190–198.

EKLER

EK 1. Uygulamada Kullanılan Ölçekler

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerini okumaya düzeylerini, okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sizlerden bazı bilgiler toplamak istiyorum. Vereceğiniz bilgilerin kimseyle paylaşılmayacağından emin olabilirsiniz. Bilgiler yalnızca araştırma için kullanılacaktır. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız. Soruları cevaplama zorluk yaşarsanız benden yardım isteyebilirsiniz. Vereceğiniz bilgilerin doğruluğu araştırmanın sağlıklı tamamlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda göstereceğiniz özen için teşekkür ediyorum.

Adı ve Soyadı:..... Sınıfı:.....

Numarası:.....

1. Annenizin eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
- 2 () İlkokul mezunu.
- 3 () Ortaokul mezunu.
- 4 () Lise mezunu.
- 5 () Üniversite mezunu.

2. Babanızın eğitim durumu nedir?

- 1 () Okuryazar değil.
- 2 () İlkokul mezunu.
- 3 () Ortaokul mezunu.
- 4 () Lise mezunu.
- 5 () Üniversite mezunu.

3. Ailenizin aylık geliri ne kadar?

- 1 () 500 TL'den az. (Asgari ücret)
- 2 () 500 -1000 TL arası.
- 3 () 1000 - 2000 TL arası.
- 4 () 2000 - 3000 TL arası.
- 5 () 3000 TL'den fazla.

4. Beşinci sınıf boyunca “okuma saatlerinde” kaç tane kitap okuyup özetini çıkardınız?

Kişisel Eğilimden Kaynaklanan Okuma Miktarı Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Günlük yaşamınızda aldığımız eğitim nedeniyle kitap okuduğunuz gibi kişisel isteğiniz doğrultusunda da bazı yayınlar okuyabilirsiniz. Bu çalışmanın amacı sizlerin neden az ya da çok okuduğunu sorgulamak değildir. Yalnızca hangi yayın türlerini okumaya ne kadar zaman ayırdığınızı öğrenmek istiyoruz. Aşağıda günlük yaşamda okuyabileceğiniz bazı yayın türleri verilmiştir. Sizden her bir yayın türünü hangi sıklıkta okuduğunuzu belirtmeniz istenmektedir. Her bir cümleyi okuyup size uygun rakamın altını çarpı (x) işareti ile işaretleyiniz.

İfadelerde belirtilen yayın türünü;

hiçbir zaman okumuyorsanız **1'i** işaretleyin.

ayda bir veya iki okuyorsanız **2'yi** işaretleyin.

haftada bir veya iki okuyorsanız **3'ü**.

her gün ya da genelde her gün okuyorsanız **4'ü** işaretleyin.

Burada vereceğiniz bilgiler kimseyle paylaşılmayacaktır. Lütfen belirtilen yayınları gerçekten hangi sıklıkla okuduğunuzu belirten rakamın altını işaretleyiniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

1-Hiç bir zaman 3- Haftada bir veya iki

2- Ayda bir veya iki 4- Her gün ya da genelde her gün

Okuma Sıklığı

Okunan Yayın Türleri

Öğr. Gör. Berna (ÜRÜN) KARAHAN
Kafkas Ü. Eğitim Fak Türkçe Eğitimi Böl.
bernacan61@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı:

Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Baba Mesleği:

Anne Mesleği:

Okulun Adı:

! LÜTFEN KİŞİSEL BİLGİLERİNİZİN TAMAMINI DOLDURUNUZ

	Hiçbir zaman	Ayda bir veya iki	Haftada bir veya iki kez	Hergün yada genelde her gün
1. Eğlendirici kitaplar okurum (fikra, mizah vb).	1	2	3	4
2. Dergi okurum (Bilim çocuk, barbi, gonca vb.).	1	2	3	4
3. Gazete okurum.	1	2	3	4
4. Hikâye veya roman okurum.	1	2	3	4
5. Sevdiğim sporcu, hoşlandığım hayvanlar veya gezmek istediğim yerler hakkında okurum.	1	2	3	4
6. Elektronik posta veya web sayfası okurum.	1	2	3	4
7. Bir oyuncuğun nasıl yapıldığını ya da bir oyunun nasıl oynandığını anlatan açıklamalar, ilan ve broşür gibi yayınlar okurum.	1	2	3	4

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki düşüncelerini anlatmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, bahsedilen ifadenin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz.

Öğr. Gör. Berna (ÜRÜN) KARAHAN

Kafkas Ü. Eğitim Fak Türkçe Eğitimi Böl.

bernacan61@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı:

Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Baba Mesleği:

Anne Mesleği:

Okulun Adı:

! LÜTFEN KİŞİSEL BİLGİLERİNİZİN TAMAMINI DOLDURUNUZ

Aşağıda okuma ile ilgili düşüncelerinizi dikkate alarak cevaplamamız istenen ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen “Bana Çok Uygun”(5)’dan; “Bana Çok Uygun Değil”(1)’a kadar derecelendirerek verilmiş ifadelerden katıldığınız ifadenin karşısındaki kutucuğa (X) işaretini koymanızdır.	Çok		Kararsızım	Değil	
	Bana Uygun	Bana Uygun		Bana Uygun	Bana Çok Uygun Değil
1. Okumaktan zevk alırım	5	4	3	2	1
2. Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.	5	4	3	2	1
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	5	4	3	2	1
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	5	4	3	2	1
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	5	4	3	2	1
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	5	4	3	2	1
9. Okurken dikkatim çok dağınık.	5	4	3	2	1
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	5	4	3	2	1
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	5	4	3	2	1
13. Okumak bana sıkıcı gelir.	5	4	3	2	1
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	5	4	3	2	1
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	5	4	3	2	1
16. Metinleri anlamak benim için zordur.	5	4	3	2	1
17. Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.	5	4	3	2	1
18. Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum	5	4	3	2	1
19. İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.	5	4	3	2	1
20. Başarılı olmak için okurum.	5	4	3	2	1
21. Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.	5	4	3	2	1
22. Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1

OKUMA TUTUMU ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki cümleler bazı öğrencilerin okuma hakkındaki düşüncelerini anlatmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuyarak, bahsedilen ifadenin size benzeyip benzemediğine karar veriniz. Bu okunanlarda, doğru ya da yanlış cevap yoktur. Sadece okuma hakkındaki düşüncelerinizi öğrenmek istiyoruz.

Öğr. Gör. Berna (ÜRÜN) KARAHAN

Kafkas Ü. Eğitim Fak Türkçe Eğitimi Böl.

bernacan61@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı:

Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Baba Mesleği:

Anne Mesleği:

Okulun Adı:

! LÜTFEN KİŞİSEL BİLGİLERİNİZİN TAMAMINI DOLDURUNUZ

Aşağıda okuma ile ilgili düşüncelerinizi dikkate alarak cevaplamamız istenen ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen “Hayır”(3)’dan; “Evet”(1)’a kadar derecelendirerek verilmiş ifadelerden katıldığınız ifadenin karşısındaki kutucuğa (X) işaretini koymanızdır..	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1. Okumaktan zevk alıyorum.	3	2	1
2. Okumayı sevmiyorum.	3	2	1
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.	3	2	1
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.	3	2	1
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.	3	2	1
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.	3	2	1
7. Okurken eğleniyorum.	3	2	1
8. Okurken sıkılıyorum.	3	2	1
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.	3	2	1
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.	3	2	1
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.	3	2	1
12. Bir metin okuyacağımızda Türkçe derslerini daha çok seviyorum.	3	2	1
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.	3	2	1

Okuduğunu Anlama Testi

Babamdan Öğrendiklerim

Dođal güzelliklerin hepsi bana babamı anımsatır. Sürekli “Bak!”, “Gördün mü?”, “Takdir et!”, Zevkini çıkar!” gibi sözlerle bana çevreyi öğretmeye çalışırdı. Babam bilinçli bir çevreci değildi. Sadece güzelliğe karşı derin bir hayranlık duyardı. Dünyayı güzelleştirip temiz tutmak bizim sorumluluğumuzdur. Evimizin etrafındaki bahçede babam bunun en güzel örneğini vermiştir. İçinde doğduğum ev usta elinden çıkmış basit, tahta bir evdi. Pembeye boyalıydı. Etrafi da açık mavi ve açık sarı tahta parmaklıklarla çevriliydi. Bu evin çok güzel olduğunu söylemeliyim. Ön kapı verandaya açılırdı. Etrafi saksılarla çevrili ev, sanki çiçek bahçesinin içinde yüzer gibiydi. Mevsimine göre bahçede sümbüller, krizantemler, yıldız çiçekleri, ačelyalar ve daha isimlerini bilmediğim bir sürü egzotik çiçek açardı. Yoldan geçenler, sık sık durup mahalleyi güzelleştirdiği için babamı tebrik ederlerdi.

Babam, hafta sonlarında benim de yanında bulunmamı isterdi. Elinde bahçe makası ile solan yaprakları keser, budar, açılırdı. Ben de arkasından bakımı yapılan çiçekleri sulardım. Bu sırada bana çiçekler hakkında bilgiler verirdi. Arka bahçemiz de babamın egemenliği altındaydı. Rüzgârla, su çekmeyen killi toprakla, böceklerle savaşarak bir bahçe yapmıştı. Ama yine de zaman zaman mücadele ettiği güçlere karşı yenik düşüyordu. Yıllar geçtikçe başarısı gözle görölmeye başladı. Kıvırcık marullar, turplar, soğanlar, havuçlar, lahanalar, patatesler ve sarımsaklar düzenli sıralar halinde belirmeye başladı. Fasulyeleri ve domatesleri ayakta tutmak için diktiği sıırıklar, sebzelerin bolluğundan neredeyse yere yıkılacak hâle gelirdi. Bahçede annemin kullandığı baharlı otlar da hiç eksik olmazdı. Fakat yılın en fazla ürün veren sebzesi kabaktı. Bütün bunların yanı sıra bahçemizde meyve ağaçları, şeftali ağaçları, incir ağaçları her yıl bol bol meyve verirlerdi.

Cumartesi sabahları babamla erken kalkar, haftalık kontrolümüzü yapmak üzere bahçeye çıkardık. Böylece verdiğimiz el emeğinin semeresini kontrol ederdik. Babam, bahçesine tıpkı sevgiyle çocuğunu büyüten bir ana gibi bakardı. Hastalıklı bir bitkiyi, solucanı veya sümüklü böceği bir sanatkâr gibi incelerdi. Dallardaki ölü yaprakları toplarken tekrar tekrar “řuna bak!” diye yeni filizleri gösterirdi. Çitleri, dalları aralayıp benim gözümünden kačan egzotik meyveleri veya çiçekleri gösterirdi. Ektiđimiz

tohumların nasıl olgunlaşıp yenebilecek hâle geldiklerini açıklardı. Sanki yalnızca ikimizin paylaştığı bir sır gibi şeftaliyi veya armudu koparıp birlikte yerdik. “Her zaman bir şeyler yetiştirebilecek kadar bir bahçen olsun.” Diye bana öğüt verirdi. “Bir fidan, bir çiçek yetiştirmeyen kişiler, hayatın ne anlama geldiğini doğru dürüst bilmezler.” derdi. Her cumartesi günü eski bir İtalyan atasözünü yinelerdi: “Ekip dikip yetiştiren insana Tanrı her zaman iyi gün gösterir.”

Hasat zamanı benim için eğlenceli bir olaydı... Ağaçların altına kurduğumuz merdivenlere tırmanır, yaprakların arasından meyveleri toplardık. Sebzeleri söker, domates ve kabakları, çalı fasulyelerini toplardık. Kova kova sular dökülünce topraktan taze, mis gibi bir koku yükselirdi. Bazen topladığımız ürünlerin bir parçasını ağzıma atardım. Çıtır çıtır taze havuçların, kıtır kıtır taze fasulyelerin çiğ yendiği zaman verdiği lezzeti sizlere anlatamam!

Babamın yaşı ilerleyip ihtiyarlığın ağırlığını hissetmeye başladığı zaman, bahçesi de onunla birlikte yaşlandı. Her yıl ekilen dikilen bölümler azaldı. Fakat ömrünün sonun dek her zaman bir bahçesi oldu. Bugün bile parlak bir papatya, gururlu bir glayöl, kadife gibi mor bir patlıcan gördüğüm zaman babamı düşünürüm. Çiçekleri, ağaçları ile ben de onun bahçesinin bir parçası gibi büyüdüm. Onunla bahçede çalışarak edindiğim deneyler beni doğaya kopmaz bağlarla bağladı. Babam, bana dünyadaki güzellikleri korumanın sorumluluğuyla birlikte yaşam denilen mucizeye katkıda bulunmayı da öğretmişti.

Leo Buscaglia (Leo Buskalya)

1. Sorudan 20. soruya kadar olan soruları “**Babamdan Öğrendiklerim**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

1. Okuduğunuz metinde babanın oğluna sürekli “Bak!”, “Gördün mü?”, “Takdir et”, “Zevkini çıkar!” gibi sözlerle öğretmeye çalıştığı şey **ne olabilir**?

A) Okul B) Çevre C) Ev D) Temizlik

2. Fotoğrafta görülen çevre koşulları ile ilgili olarak metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?



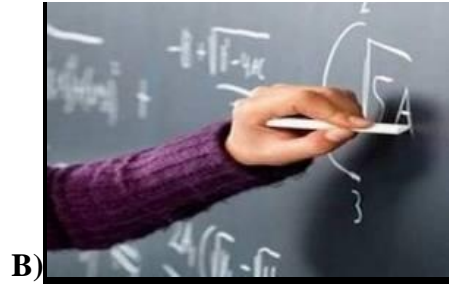
- A) Temiz tutulmalı B) Çöp atılmalı
C) Ağaç dikilmeli D) Bakım yapılmalı

3. Aşağıdaki fotoğrafla metindeki **hangi** olay anlatılmaktadır?



- A) Babanın çocuğuna ağaç dikmeyi öğretmesi
B) Babanın çocuğuna ağacın dallarını nasıl kestiğini göstermesi
C) Çocuğun bahçedeki çimleri ezmesi
D) Çocuğun ağaç sökmesi

4. Aşağıdaki görsellerden hangisi metinle **ilgili değildir**?



5. Okuduğunuz metinde çevreyi düzenleyen ve bahçe kuran kişi **kimdir**?

- A) Çocuk B) Baba C) Mahalleli D) Çevreciler

6. “Arka bahçemiz de babamın **egemenliği** altındaydı.” cümlesinde “**egemenliği**” yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin **anlamı bozulmaz**?

- A) Hâkimiyeti B) Etkisi C) Dikkati D) Doğruluğu

7. “Böylece verdiğimiz el emeğinin **semeresini** kontrol ederdik.” cümlesinde **semeresini** sözcüğü yerine aşağıdakilerden hangisi gelirse cümlenin **anlamı bozulmaz**?

- A) Gereğini B) Gidişatını C) Sonucunu D) Başlangıcını

8. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı** bir ifadedir?

- A) Babam bilinçli bir çevreci değildi.
 B) Güzelliğe karşı derin bir hayranlık duyardı.
 C) Etrafı saksılarla çevrili ev, sanki çiçek bahçesinin içinde yüzer gibiydi.
 D) Etrafı da açık mavi ve açık sarı tahta parmaklıklarla çevriliydi.

9. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?
- A) Her zaman bir şeyler yetiştirebilecek kadar bir bahçen olsun.
 B) Her yıl ekilen, dikilen bölümler azaldı.
 C) Bazen topladığımız ürünlerin bir parçasını ağzıma atardım.
 D) Doğal güzelliklerin hepsi bana babamı anımsatır.
10. Okuduğunuz metne göre ekip-diken insanların **en önemli özelliği nedir?**
- A) Sebze-meyve yetiştirmeleri
 B) Bahçe sahibi olmaları
 C) Hayatın ne anlama geldiğini doğru-dürüst bilmeleri
 D) Taze meyve ve sebzeleri olması
11. Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden **hangisidir?**
- A) Ağaç sevgisi B) Evlat sevgisi C) Doğa sevgisi D) Vatan sevgisi
12. Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden **hangisi olabilir?**
- A) Meyve-sebze yetiştirmek iyidir.
 B) Evimizin bahçesi olmalıdır.
 C) Doğayı sevmeli ve korumalıyız.
 D) Bahçemizi korumalıyız.
13. Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir?**
- A) Sadece çiftçiler toprağı ekip-biçebilirler.
 B) Doğayı sevmek önemlidir.
 C) Ekip-biçmeyen insanlar hayatın ne anlama geldiğini doğru-dürüst bilemezler.
 D) Yaşadığı ev güzeldir.
14. Aşağıdakilerden hangisi “doğayı korumalıyız.” düşüncesine örnek olarak **gösterilemez.**
- A) Çevreyi temiz tutmalıyız.
 B) Bitkilere ve hayvanlara zarar vermemeliyiz.
 C) Ağaç dikmeliyiz.
 D) Bahçemiz dışında kalan çevre bizi ilgilendirmez.

15. Okuduğunuz metinde bahçe yetiştirmeyle ilgili aşağıdakilerden hangisine **değinilmemiştir?**

- A) Doğayı sevmek
- B) Taze meyve ve sebze yetiştirebilmek
- C) Hayatın anlamını gerçekten anlayabilmek
- D) İnsan sevgisi

16. Ařađıdakilerden hangisi yazarın kendi dūřüncesi **deđildir?**

- A) “Ekip dikip yetiřtiren insana Tanrı her zaman iyi gūn gōsterir.”
- B) “Hasat zamanı benim için eğlenceli bir olaydı.”
- C) “Etrafı saksılarla çevrili ev, sanki iek bahçesinin içinde yūzer gibiydi.”
- D) “Arka bahçemiz de babamın egemenliği altındaydı.”

17. “Dūnyayı gūzelleřtirip temiz tutmak bizim sorumluluđumuzdur.” Dūřüncesine sahip olan baba, bu dūřüncesinin en gūzel orneđini **nerede vermiřtir?**

- A) Evde
- B) Bahçede
- C) Mahallede
- D) Tarlada

18. “Bilinçli bir çevreci olmak” aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmayı **zorunlu kılmaz?**

- A) Ađaçları her tūrlū zarara karřı korumak
- B) Doğayı sevmek
- C) Yařadıđı evin gūzel yapılması
- D) Evin bahçesini çiçeklerle donatmak

19. “Her zaman bir řeyler yetiřtirebilecek kadar bir bahçen olsun!” sōzūnū sōyleyen bir baba **nasıl bir duygu yařamaktadır?**

- A) Yaşama arzusu
- B) Pişmanlık
- C) Doğa sevgisi
- D) Umutsuzluk

20. “Ama yine de zaman zaman mūcadele ettiđi gūlere karřı yenik dūřerdi.” Cūmlesinde geçen altı çizili kelime grubunun yerine ařađıdakilerden hangisi getirilirse anlam **bozulmaz?**

- A) Sūrekli
- B) ok az
- C) Her zaman
- D) Arada sırada

İskelet

Vücudumuzun dik durmasını ve hareket etmesini sağlayan sisteme “iskelet sistemi” diyoruz. Yaşantımızda her organımızın büyük önem taşıdığını biliyoruz. İskelet sistemimiz olmasaydı kıpırdayamaz, yürüyemez kısacası hareket edemezdik. Vücudumuza şekil veren bu sistem olmasaydı, bir et yığını, bir çuval gibi yere serilirdik.

İşte iskelet sistemi, parmağımızı hareket ettirmekten koşmaya kadar her türlü hareketimizi sağlayan kemiklerden ve bunları birbirine bağlayan eklemlerle kıkırdaklardan oluşur.

İskelet sisteminin görevleri

- Öncelikle iskelet, dik durmamızı sağlıyor ve vücudumuza şekil veriyor. Yani vücudumuzun çatısını oluşturuyor.
- İskelet sistemi, kas sistemi ile beraber vücudumuzun hareketlerini sağlıyor.
- İç organlarımızı koruyor.
- İç organlarımıza ve kaslarımıza tutunma yüzeyi sağlıyor.
- Kan hücreleri üreterek kan yapımında da rol oynuyor.
- Kalsiyum ve fosfor gibi vücudun ihtiyacı olan mineralleri depo ediyor.

Çoğumuz kemiklerin cansız maddelerden oluştuğunu düşünürüz ancak kemikler dış tabakaları dışında canlı dokulardır. Taş kadar sert bir yapıya sahip olmalarına karşın, kimi zaman kırılabilirler. Fakat kırılan kemikler bir süre sonra kendi kendini tedavi etme özelliğine de sahiptir.

Bir yetişkinin vücudunda 206 adet kemik olmasına karşın, çocuklarda 350 kadar kemik bulunur. Ergenlik döneminde bu kemiklerin birçoğu birleşerek yetişkin bir insandaki kemik sayısı kadar olur.

İnsan vücudunun ağırlığının yaklaşık yüzde yirmisi kemiklerden oluşur. Seksen kilo ağırlığında olan bir insanın ağırlığının on altı kilosunu kemikleri oluşturur. Böylece on altı kiloluk iskelet, seksen kiloluk bedeni taşıyarak hareket ettirir. İskelet sisteminin bu dayanıklılığı hayranlık uyandırıcıdır.

Kemikler, insanlara çok çeşitli şekillerde hareket imkânı sağlar. İnsanların sahip olduğu hareket kabiliyeti, yıllardır makinelere ve robotlara uyarlanmaya çalışılmaktadır. Ancak henüz böyle bir teknoloji geliştirilememiştir.

TSE Öncü Çocuk

21. sorudan 34. soruya kadar olan soruları “**İskelet**” metnini dikkate alarak cevaplayınız.

21. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde iskelet sistemi hakkında doğru bilgi verilmiştir?

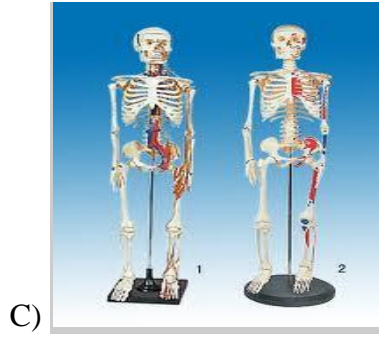
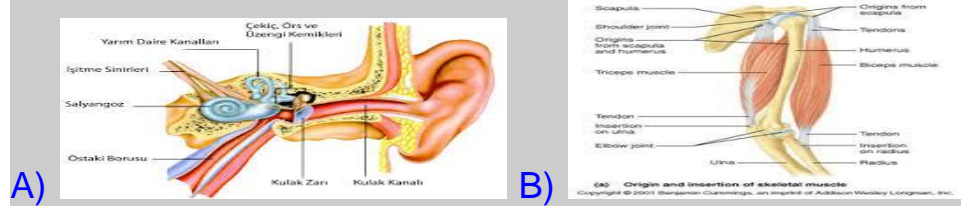
- A) Vücudumuzun dik durmasını ve hareket etmesini sağlar.
- B) İskelet sistemi sadece kemiklerden oluşur.
- C) İskelet sistemi iç organlarımıza zarar verir.
- D) İskelet sistemi sadece vücudu şekillendirir.

22. Aşağıdaki görsel, metindeki **hangi durumu** ifade etmektedir?

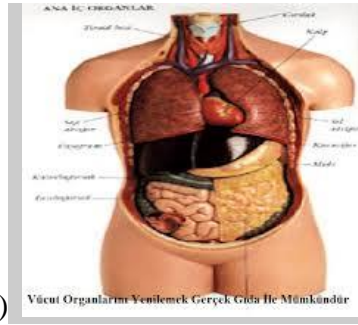


- A) İskelet sisteminin yapısını,
- B) İnsan vücudunda bulunan kemiklerin sayısını,
- C) İskelet sisteminin işlevlerinden birini,
- D) İskelet sistemi ve organları.

23. Aşağıdaki görsellerden hangisi metinle **ilgilidir**?



C)



D)

24. Aşağıdaki görseller metinde anlatılan hangi oluşumları **göstermektedir**?



- A) İskelet sistemi iç organlarımızı korur.
- B) Kan hücreleri üreterek kan yapımında rol oynar.
- C) Dik durmamızı sağlar ve vücudumuza şekil verir.
- D) İskelet sisteminde bulunan kemiklerin özellikleri,

25. “..... kaslarımıza tutunma **yüzeyi** sağlıyor.” aşağıdaki cümlelerden hangisinde “**yüzey**” kelimesi yukarıdaki anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Binanın yüzeyi pürüzsüzdü.
- B) Camın yüzeyinde lekeler vardı
- C) Yüzeyi sert maddeler bazen insana zarar verebilir.
- D) Duvarı yapısı tabloya asılı kalma yüzeyi sağlıyordu.

26. Aşağıdaki cümlelerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?

- A) İskelet sisteminin bu dayanıklılığı hayranlık uyandırıcıdır.
- B) İnsan vücudunun ağırlığının yaklaşık yüzde yirmisi kemiklerden oluşur.
- C) Taş kadar sert bir yapıya sahip olmalarına karşın, kimi zaman kırılabilirler.
- D) İç organlarımızı koruyor.

27. Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesidir**?

- A) “Yani vücudumuzun çatısını oluşturuyor.”
- B) “Kan hücreleri üreterek kan yapımında da rol oynuyor.”
- C) “Vücudumuza şekil veren bu sistem olmasaydı, bir et yığını bir çuval gibi yere serilirdik.”
- D) “Seksen kilo ağırlığında olan bir insanın ağırlığının on altı kilosunu kemikleri oluşturur.”

28. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi “kemiklerin sert bir yapıya sahip olmasıyla” ilgili **olumsuz** bir sonuçtur?

- A) Kendi kendilerini tedavi etme özelliğine sahip olmaları,
- B) Kimi zaman kırılabilmeleri,
- C) Cansız maddelerden oluştuğunu düşünmemiz,
- D) Dış tabakaları dışında canlı olmaları,

29. Okuduğunuz metnin **konusu** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İskelet sisteminin faydaları,
- B) İskelet sisteminin görevleri,
- C) İskelet sisteminin yapısı,
- D) İskelet sisteminin şekli,

30. Okuduğunuz metnin **ana fikri**_aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) İskelet sistemi i organlarımızı korur.
- B) İskelet sistemi kemiklerden oluşur.
- C) İskelet sistemi önemli ve faydalı bir oluşumdur.
- D) İskelet sistemi insanların hareket etmesini sağlar.

31. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi iskelet sisteminin faydalarından **değildir**?

- A) İ organlarımızı korur.
- B) Vücudumuzun dik durmasını sağlar.
- C) İskelet sistemi insanların hareket etmesini sağlar.
- D) İskelet sistemi sadece vücuda Şekil verir.

32. Okuduğunuz metne göre aşağıdakilerden hangisi **doğrudur**?

- A) İskelet sistemi sadece vücudumuza Şekil verir.
- B) İskelet sistemi sadece vücudumuzun dik durmasını sağlar.
- C) İskelet sistemi i organlarımızı korur.
- D) İskelet sistemi tamamen cansızdır.

33. Okuduğunuz metinde iskelet sistemi ile ilgili aşağıda verilen özelliklerden hangisine **değinilmemiştir**?

- A) Vücudumuzun çatısını oluşturması.
- B) Vücudumuzun dik durmasını sağlar.
- C) İ organlarımıza zarar verir.
- D) Kan hücreleri üreterek kan yapımında rol oynar.

34. Aşağıdaki cümlelerden hangisi yazara ait bir düşünce **değildir**?

- A) Her organımız, yaşantımızda önemli bir yere sahiptir.
- B) İskelet sistemimiz olmasaydı, bir çuval gibi yere serilirdik.
- C) Kırılan kemikler, kendi kendini tedavi etme özelliğine sahiptir.
- D) Kemikler, taş gibi bir yapıya sahiptir.

35. Metinden hareketle aşağıdaki yargılardan hangisine **ulaşılamaz**?

- A) Kemikler, insanlara çeşitli şekillerde hareket imkânı sağlar.
- B) Ergenlik dönemi ile yetişkinlik dönemi kemik sayısı aşağı-yukarı aynı olur.
- C) Kemiklerin dış tabakaları cansız yapıdadır.
- D) Bilim adamları, insanların hareket sistemini teknolojiye uyarlamaya çalışmalıdır.

EK 2. Okuduğunu Anlama Kazanımları

Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi

Okuduğunu Anlama Kazanımları İlişkili Metin ve Test Sorusu

Babamdan Öğrendiklerim (Hikâye)

İskelet (Bilgi)

İki metinde toplam soru sayısı; 35, bu soruların okuduğunu anlama kazanımlarına göre dağılımı üstte kazanımlar altta ise soru numaraları olarak aşağıda verilmiştir.

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
1, 21
2. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
5, -
3. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
10, 28, 35
4. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
16, 27, 34
5. Okuduklarının konusunu belirler.
11, 29
6. Okuduğunun ana fikrini belirler.
12, 30
7. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
13, 15, 31
8. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
18, 19, 32
9. Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.
14, 33
10. Okuduğunu anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.
2, 22
11. Okuduğunu zihninde canlandırır.
3, 4, 23, 24

12. Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.

8, 9, 26

13. Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

6, 7, 20, 25

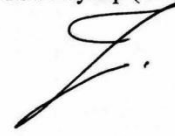
EK 3. Uygulamada Kullanılan Ölçeklerin Sahiplerinden Alınan İzinler

Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği İzin Belgesi

Tarafımdan geliştirilen “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin Öğretim Görevlisi Berna (Ürün) Karahan’ın “5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi” başlıklı doktora tezinde kullanması uygun görülmüştür.

30.12.2013

Arş. Gör. Zeynep (İLERİ) AYDEMİR

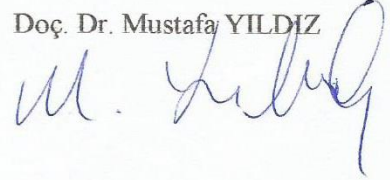


Okuma Miktarı Ölçekleri ve Okuduğunu Anlama Testi İzin Belgesi

Tarafımdan geliştirilen “Okuma Miktarı Ölçeği”nin Öğretim Görevlisi Berna (Ürün) Karahan’ın “5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi” başlıklı doktora tezinde kullanması ve yine tarafımdan geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi”nin aynı doktora tezinde yeni bir okuduğunu anlama testi geliştirilme sürecinde kaynak alınması uygun görülmüştür.

06.07.2012

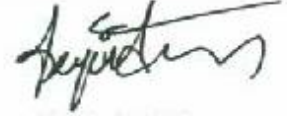
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ



Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği İzin Belgesi

“Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği”nin Öğretim Görevlisi Berna (Ürün) Karahan’ın “5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi” başlıklı doktora tezinde kullanması tarafından uygun görülmüştür.

12.06.2013



Dr. Seyit ATEŞ

EK 4. Uygulama İçin Kars Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Kars Valiliği'nden Alınan İzinler

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

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMANIN SAHİBİ	
Adı Soyadı	Berna KARAHAN
Kurumu/Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	Kars
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Merkez Okullarda Bulunan Ortaokul Öğrencileri
Araştırma Konusu	"Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi."
Üniversite/Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	1-Okuma Tutumu Ölçeği 2-Okuma Motivasyonu Ölçeği 3-Okuma Miktarı Ölçeği 4-Okuduğunu Anlama Testi
Görüş İstenecek Birim/Birimler	Merkez Ortaokullar
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Tez çalışmasının merkeze bağlı okullarda bulunan ortaokul öğrencilerine uygulanması isteği oybirliği/oyçokluğu kabul edilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği/Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı Soyadı	
Gerekçesi	

02.01/2013

Komisyon Başkanı
Osman URLUNÇ
İl Millî Eğitim Müdür Yrd.

02.01/2013

Üye
Nigar GÖNÜLALAN
Kimya Öğretmeni

02.01/2013

Üye
Işıl YAZ ERŞAHİN
Türkçe Öğretmeni

KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı 91782061.604.01/ **452**
Konu : Tez Çalışması

09.01.2013

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

KARS

İLGİ : 26/12/2012 tarih ve B.30.2.KAÜ.0.71.210.04/4280 sayılı yazınız.

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Öğr. Görevlisi Berna KARAHAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi" konulu doktora tez çalışması için gerekli olan anket ve forumları, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği, ilgili yazınızda belirtilmektedir.

Ekte yer alan anket çalışmaları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince incelenmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması ve sonucun CD ortamında şubemize teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Karahan DAŞTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

Uz. Öğr. Gör. Dr. Öğr. Üyesi
M. E. B. KARS VALİLİĞİ
MILLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
SAYI : 1107
TARİH : 21.01.13

Personel
21.01.2013

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 474 2428226
KARS Fax : 0 474 2128229

E.Mail: meb@karsmem.gov.tr
İnt.Adresi: Karsmem@meb.gov.tr



Gereğince
Syn. 21.01.13
T.C.

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Personel Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.30.2. KAÜ.0.71.210.04/ 301

24/01/2013

Konu : Anket Uygulaması


25.01.2013*000553

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 20/12/2012 tarih ve 68 sayılı yazınız.

Fakülteniz Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Öğr. Gör. Berna KARAHAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi" adlı doktora tez konulu çalışmasını Kars Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ortaokul öğrencilerine uygulayabilmesine ilişkin Kars Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan 09.01.2013 tarih ve 452 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Prof. Dr. Hidayet Metin ERDOĞAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : 1 Ad Valilik Onayı
1 Ad. Araştırma Değerlendirme Formu

İlgiye
28.01.2013

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Kayıt No : 104

Kayıt Tarihi : 28.01.2013

KARS VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.36.20.03.604/ 294
Konu : Tez Çalışması

07 OCA 2013

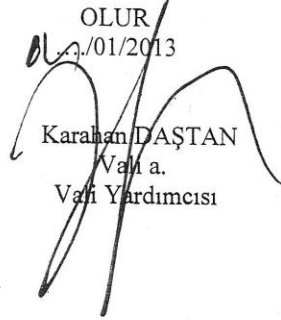
VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı Öğr. Görevlisi Berna KARAHAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi" konulu doktora tez çalışması için gerekli olan anket ve forumları, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği, Kafkas Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'nın 26/12/2012 tarih ve 4280/007921 sayılı yazıları ile belirtilmektedir.

İlgili anket ve forumlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu 2012/13 Nolu Genelgesi gereğince incelenmiş olup Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda öğrenim gören öğrencilere uygulanması ve sonucun CD ortamında şubemize teslim edilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Yılmaz ALKİŞ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
07/01/2013

Karahan DAŞTAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Milli Eğitim Müdürlüğü Tel :0 474 2128226
KARS Fax : 0 474 2128229

E.Mail: meb@karsmem.gov.tr
İnt.Adresi: Karsmem@meb.gov.tr



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Berna ÜRÜN KARAHAN
Doğum Yeri ve Tarihi	KARS, 1983
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü
Y. Lisans Öğrenimi	Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce 60
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü (Öğretim Görevlisi)
İletişim	
E-Posta Adresi	bernacan61@hotmail.com
Tarih	2015