

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**FARKLI AKADEMİK SEVİYEDEKİ 4. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA  
DURUMLARI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yusuf EMRE**

**Kütahya, 2014**

**T.C.  
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİMDALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**FARKLI AKADEMİK SEVİYEDEKİ İLKOKUL 4. SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA STRATEJİLERİNİ KULLANMA  
DURUMLARI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yusuf EMRE**

**Tez Danışmanı**

**Doç. Dr. Turan TEMUR**

**Kütahya, 2014**

## **Yemin Metni**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Farklı Akademik Seviyedeki İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/09/2014

Yusuf EMRE

## **Kabul ve Onay**

Yusuf Emre'nin hazırladığı "Farklı Akademik Seviyedeki İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

10/09/2014

Doç. Dr. Turan TEMUR (Danışman)

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Mehmet UYGUN

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Turan TEMUR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Öğrencilere kazandırılabilir en güzel beceri okuma alışkanlığıdır. Çünkü öğrencilerin okunanı kavrayacak, sorgulayacak, yorumlayacak, karşılaştıracak ve yeni sonuçlara gitmesini bilecek güce sahip olmaları gerekir. Bu zihinsel işlem becerilerini kazanmanın en önemli unsurlarından biri okuma stratejilerini kullanmayı bilmektir.

Öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini kullanması anlama ve öğrenme yönüyle çok önemlidir. Etkili olan bu stratejilerin eğitimi için öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Çünkü okuma potansiyeli yüksek, bilinçli ve güçlü okuyucuların yetişmesi için bu stratejilerin öğretiminde temel unsur öğretmenler olacaktır.

Bu çalışmada farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir. Çeşitli okuma stratejilerinden oluşan farklı alt boyutlara ulaşılması ve bunları farklı akademik seviyedeki öğrencilerin kullanma düzeylerinin incelenmesi bu araştırmanın en önemli yanısıdır. Bu çalışmayı hazırlamamda çok büyük emeği geçen, tez danışmanlığımı kabul etme inceliğini gösteren, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol açan, çok önemli desteğini gördüğüm danışmanım Doç. Dr. Turan TEMUR'a teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek Lisans eğitimim süresince desteğini gördüğüm Menemen İlçesi Milli Eğitim Müdürü Oğuz SEZGİN Bey'e, idareci ve öğretmen arkadaşlarıma, araştırmaya katılan öğrencilere çok teşekkür ederim. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında katkı sağlayan araştırma görevlisi Emre TOPRAK Bey'e, Doç. Dr. Feride Koç Hanım'a ve Yrd. Doç. Dr. Bülent ÖZKAN Bey'e ayrıca desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen aileme, eşim Zübeyde Emre'ye, oğlum Mustafa Enis Emre'ye teşekkür ederim.

Yusuf EMRE

Ağustos,2014

Kütahya

## İçindekiler

	<b>Sayfa</b>
Yemin Metni .....	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz .....	iii
İçindekiler .....	iv
Tablolar Dizini .....	vi
Özet .....	viii
Abstract .....	ix
Birinci Bölüm.....	10
Giriş.....	10
Kurumsal Çerçeve.....	10
Okuma .....	11
Okumanın önemi.....	12
Okuyucu türleri .....	15
Okuma alışkanlığı .....	16
Okuduğunu Anlama .....	21
Okuduğunu anlayamama .....	24
Okuduğunu anlama düzeyini ölçme .....	28
Okuma Eğitimi .....	33
Okuma Stratejileri .....	38
Okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalar .....	43
Problem Durumu .....	47
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	50
Problem Cümlesi .....	50
Alt problemler.....	50
Sınırlılıklar.....	51
İkinci Bölüm .....	52
Yöntem.....	52
Araştırmanın Modeli .....	52
Evren ve Örneklem.....	52
Verilerin Toplanması.....	53

Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması .....	53
Kişisel bilgi formu .....	62
Okuma stratejileri ölçeği.....	66
Verilerin Analizi.....	66
Üçüncü Bölüm .....	68
Bulgular.....	68
Dördüncü Bölüm.....	95
Tartışma Sonuç ve Öneriler .....	95
Tartışma.....	95
Sonuç .....	100
Öneriler.....	107
Araştırmacılara dönük öneriler .....	107
Kaynaklar .....	109
Ekler .....	119
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu .....	119
Ek-2: Okuma Stratejileri Ölçeği .....	120
Ek-3: Ölçek Alt Boyutları .....	121
Özgeçmiş.....	122

## Tablolar Dizini

### Tablo

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	52
Tablo 2 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	55
Tablo 3 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	56
Tablo 4 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	57
Tablo 5 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	58
Tablo 6 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	59
Tablo 7 Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu.....	60
Tablo 8 Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı .....	61
Tablo 9 Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri..	62
Tablo 10 Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı .....	63
Tablo 11 Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	63
Tablo 12 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı .....	64
Tablo 13 Öğrencilerin Bireysel Odasının Olma Durumuna Göre Dağılımı .....	64
Tablo 14 Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Dağılımı .....	65
Tablo 15 Öğrencilerin Yılsonu Ortalamasına Göre Dağılımı .....	65
Tablo 16 Öğrencilerin Okuma Stratejileri Alt Boyutlarındaki Düzeylerine İlişkin X ve SS Değerleri.....	68
Tablo 17 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 18 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 19 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bireysel Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları .....	71
Tablo 20 Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bireysel Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları .....	72
Tablo 21 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	72
Tablo 22 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	73
Tablo 23 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 24 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	75



Tablo 25 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları .....	75
Tablo 26 Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları .....	76
Tablo 27 Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	77
Tablo 28 Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	78
Tablo 29 Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	79
Tablo 30 Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	80
Tablo 31 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	80
Tablo 32 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri .....	81
Tablo 33 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	82
Tablo 34 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	83
Tablo 35 Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları .....	84
Tablo 36 Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri .....	84
Tablo 37 Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri .....	85
Tablo 38 Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	86
Tablo 39 Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları .....	87
Tablo 40 Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri .....	89
Tablo 41 Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	90
Tablo 42 Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları .....	91
Tablo 43 Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları .....	92

## Özet

### **Farklı akademik seviyedeki 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları**

Bu araştırmanın amacı, farklı akademik seviyedeki 4.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesidir. Aynı zamanda cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, kendine ait oda, haftalık kitap okuma sayfası gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerine olan etkisinin araştırılmasıdır. Araştırma İzmir İlinin Menemen İlçe 'sinde 6 ilkokulda 557 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi ve ANOVA istatistikî yöntemlerinden faydalanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yılsonu ortalaması yüksek yani akademik seviyesi iyi olan, kardeş sayısı daha az olan, kitap okuma sayfası fazla olan, cinsiyet bakımından kız olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi, kendine ait odasının olması değişkenlerinin analiz sonucunda ise anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Akademik seviye, anlama, okuma, okuma stratejileri, öğrenme

## **Abstract**

### **Utilization of reading strategies among 4th grade students with different academic levels (GPA's)**

The purpose of this research is to study the effectiveness of reading strategies among 4th Grade students with different academic levels (GPA's). Furthermore the relation between effective reading strategy utilization with parameters like gender, sibling number, educational background of the father, educational background of the mother, room ownership by the student, weekly pages read are explored. The research has been applied in the city of Menemen/İzmir/Turkey among 557 4th Grade Students comprised from 6 primary schools. A descriptive method has been used in the study. Raw data has been gathered from "Individual Information Forms" and from the findings of an "Effective Reading Measure Scale" both developed by the researcher. "ANOVA" and "t-tests" were deployed to analyse raw data. To identify the difference that showed in the ANOVA test results, advanced statistical tool "TUKEY TEST" was further deployed. The research identified that students with higher GPA's (strong academic levels), with fewer siblings, ones that tend to read more weekly pages, ones belonging to female gender are utilising "Reading Strategies" more effectively. We found no significant effect of "mother & fathers educational background" and "room ownership by the student", on "utilisation of effective reading strategies". Recommendations have been made from the results of this study.

**Keywords:** Academic level, comprehension, reading, reading Strategies, learning

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

Okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü okuma, birey için bir öğrenme kanalıdır ve bireyin bilgi birikimine, kelime hazinesinin gelişmesine, sosyalleşmesine, kişisel gelişimine katkı sağlar. Dolayısıyla bireyin yaşamı boyunca kullanacağı bu beceriye eğitim ortamlarında gereken önem verilmelidir.

Okumakta amaç satırları ve satır aralarındaki anlamı algılayabilmektir. İstenilen düşünceleri çözümleyebilmektir. Çözdüklerimizi sorgulayabilmektir. Sorguladıklarımızdan bir sonuç çıkarabilmektir. İşte o zaman nitelikli okuma süreci yakalanmış olur.

Bu zihinsel faaliyeti çocuklara küçük yaşlarda yakalatmamız gerekir. İlkokul yıllarında kazanılan okuma ve anlama gücü kişinin sonraki zamanlarını da fazlasıyla etkilemektedir. Araştırmalar gösteriyor ki anlayan öğrencilerin öğrenme düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Okuduğunu anlama problemi olan öğrencilerde okuma eğitimi istenilen düzeyde gerçekleşmemiş olabilir. Okuma eğitimi çocuğun 15 yaşına kadar düzenli ve sürekli olarak yapılmalı, bu sürecin sonunda okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılarak; okuyan, düşünen ve eleştiren bireyler ortaya çıkmalıdır (Yalçın, 2002).

Okuma sırasında; öğrencinin dikkatini vermesi, metni zihninde canlandırması, anlamadığı yerleri tekrar okuması ve kendini değerlendirmesi gerekmektedir. İyi okuyucular üst seviye bir anlama ve öğrenme için okuma stratejilerini kullanmanın farkındadırlar.

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçeve, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler ve araştırmanın sınırlılıkları sunulmuştur.

## Okuma

Canlılar içinde birçok şeyi okuyarak öğrenen tek varlık insandır. Belirli bir yaşa kadar insan birçok bilgiyi işiterek, dokunarak, taklit ederek öğrenir. Ama okumayı öğrendikten sonra artık bilgi edinmenin yolu farklılaşabilir. Anlamak ve öğrenmek okumaktan geçmeye başlar.

Yaşamımız boyunca öğrenilenlerin büyük çoğunluğu okuma yoluyla kazanılır (Özdemir, 1993). İşte bunun için gerçek okumanın ne olduğunun bilincinde olmak gerekir. Araştırmacıların çoğunluğu okumayı anlamakla tanımlamışlardır.

Okuma, basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımız vasıtasıyla algılama, bunlara anlam kazandırma ve açıklama işidir (Gürses, 1996). Okumak Karatay'a göre (2011) bir metnin oluşmasını sağlayan yazı karakterlerini, sesli veya sessiz çözümlerin ötesinde, metnin içindeki duygu, düşünce ve mesajı anlamaktır. Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğine şekil veren, onu başkalarına bağlayan önemli bir etkidir. Tüm toplumlar fertlerini okur hale getirmek için önemle çalışmaktadırlar. İnsanları gerçek anlamda hür kılan okumak kişinin bilgi düzeyini artırır ve onu yanlış inançlardan korur. Bu gerekçeyle öğrenim programlarının ve Türk Milli Eğitiminin amaçları arasında “ Yetişecek bireyler, Türkçeyi doğru olarak okur, yazar, konuşur ibaresi yer almıştır”(Demirel, 2004). Toplumlar varlığını ve varlığına ait değerleri dille devam ettirmişlerdir. Dili canlı tutabilmenin, onu ve taşıdığı birikimleri gelecek nesillere taşımanın yolu ise okumak ve yazmaktır.

Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümlenme gibi farklı zihinsel faaliyetlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı bilmesi için kazanım sağlamasında ve farklı bakabilme kabiliyetine ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir ( Coşkun, 2002). Okuyarak bu donanımla yetişen fertler kendisini dünyaya, dünyayı da çevresine taşıyan sorumlu bireyler olacaktır.

Okumanın insana şekil veren ve bir duruş kazandıran önemli bir etken olduğu bilinir. İstenilen şekli ve duruşu kazanan sağlam fertlerin toplumu daha etkin ve güçlü bir hale getireceği düşünüldüğü zaman okumanın yeri ayrıca bir önem kazanmaktadır. Bu zihinsel hareketlilik insan ve toplum için önemlidir.

İnsan vücudunda var olan tüm organların gelişimi kendine göre bir hareketliliğe bağlıdır. Bu uzuvlar kendi hareketliliklerini belirli bir süre sağlayamadıkları zaman körelmektedirler. İşte insan zihnini canlı tutan ve onu pasifleştirmeyen en önemli işlevlerden biri de okumaktır.

Gedizli'ye göre (2006) okumak anlama ve anlatmanın gerçekleşmesini sağlayan zihinsel işlevlerden biridir. Bamberger (1990) okuma eylemini zihnin gelişmesinde kendi başına büyük etkisi olan çok düzeyli bir zihinsel hareket olarak tarif etmiştir. Bamberger ayrıca okuma kavramının farklı yönlerden his ve düşünceleri anlamak olarak değerlendirmişlerdir. Bir metin anlaşılacak için okunur. Eğer tahlil edip sonuca bağlama ve anlama gerçekleşmemişse okuma gayesine ulaşmamış demektir. Yapılan araştırmalardan da görülen okumada esas olan istenilen bilince varılmış olmasıdır.

Cunningham ve arkadaşları (1995) okuma sürecini aynı zamanda aklın bir fonksiyonu olan düşünme süreci olarak tanımlamışlardır. Okuma sonucunda gerçekleşen dokuz düşünme sürecinden bahsetmişlerdir. Bunlar; hatırlama, bağlantı kurma, organize etme, hayal kurma, tahmin, izleme, genelleme, uygulama ve değerlendirmedir (Çelenk, 2007). Bu süreç olayları daha derin görebilmek ve sistematik düşünce yapısına sahip olmaktır. Farklı fikirlerden ileri ve geri hareket ederek yeni fikirler üretmektir. Böylece bilgiyi yüklenen bireyler yerine bilgiyi üreten ve kullanan bireyler yetişecektir.

### **Okumanın önemi**

Okuma insan hayatını etkileyen önemli bir aktivitedir. Bu sebeple kitap seçimi özenli yapılmalıdır. Kitap okumak tek başına bir etken olsa da etkisi çok geniştir. Kişinin düşünce ufkunu, bakış açısını, konuşma becerisini, ikna kabiliyetini, duygularını, anlama ve etkileme gücünü, iletişim kabiliyetini ve kültür düzeyini etkilemektedir. Bu özellikler kişiyi hayatında birçok alanda başarılı kılacak önemli niteliklerdir.

Russel'e göre (1949) yaşantıların okuma becerisinde etkili olması gibi okuma da yaşama tesir etmektedir. Özellikle küçük yaşlarda elde edilen okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin kavrama gelişimi ve sosyal olgunluğu yakalamasında önemli bir tesir gücüne sahiptir.

Okuma becerisi, kişinin hayatında başarıyı yakalayabilmesi ve kendi kabiliyetlerini tanıması adına çok önemli bir güçtür. Okuma alışkanlığı olan bir kişi aslı olmayan bilgilere inanmama, hiçbir bilgiyi araştırmadan onaylamama, araştırmacı ve sorgulayıcı bir kişiliğe sahip olma, okuduğuna açık bir anlam yükleyebilen sonra kendi orijinal görüşünü ortaya koyma gibi özellikleri taşımaktadır (Güneyli, 2003). Okuma becerisine sahip olan fertler kendilerine gelen bilgiyi araştırmakla toplumda kişiliğine olan güvenin kaybolmasını engellemektedir. Buda toplumla daha sağlıklı bir yaşamın garantisidir.

Özçelik'e göre (1987) okuma yalnızca öğrencilerin değil, herkesin geniş bir bilgi evrenine açılması, düşünce ve duyarlılığını her geçen gün artırması, toplumla sağlıklı bir iletişime girmesi ve dış dünyayla empati kurması için başvurması gereken etkili bir öğrenme aracıdır. O zaman diyebiliriz ki okuma kalitesi öğrenmenin de kalitesini etkileyecektir.

Okuma okumuş olmak için değil; yararlanarak okumak, yani keyfiyetli, kaliteli bir okumadır. Nitelikli okuma; anlamaya çalışarak, farklı açılardan düşünerek, kıyaslamalar, yargıya varabilmeler ve çıkarımlar yaparak, düşünce üretilerek yapılan okumadır (Karaçam, 2005). Okuma yoluyla şahsımızda oluşacak dinamik düşünce, çevremizle olan ahengimizi kolaylaştıracağı gibi çevremizdekileri geliştirmemize de yol açacaktır (Maraşlı, 2005).

Okuma toplumsal hayatın vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bireyin analitik düşünme ve zekâ gelişiminin esası olan okuma, teknolojinin damgasını vurduğu bu dönemde toplumsal bir güç niteliğine bürünmüştür. Okuma ile zaman dilimi içinde değişimin bilincine varabilen ve onun önemini kavrayabilen bireyin doğru seçim yapması, bir ülkede demokratik yapının devamı için büyük değer taşımaktadır (Devrimci, 1993). Bu değerlerin kesintiye uğramaması için toplumun fertleri olan öğrencilerin okuma becerilerini okullarda kazanması önemlidir.

(Bartram ve Parry,1989; Akt: Coşkun, 2002) okuma, talebelerde şu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır.

- Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme ve metnin akışına göre bulma becerisi.
- Metne ait başlıklardan yazının içeriğini sezebilme becerisi
- Sözlük kullanma becerisi

- Metindeki bağlantıları yani ilişkileri bulma becerisi
- Metin hakkında genel bir fikir edinmek için öncesinde göz atarak okuma becerisi
- Bir konuda bilgi edinmek için derinlemesine ayrıntılı okuma becerisi

Yapılan bu tanımlar ve istenilen beceriler okumayı şekilcilikten kurtarıp nitelikli bir aktiviteye dönüştürme gayretidir. Çünkü nitelikli bir okuma bireyi amacına taşıyabilir. Bu amaçlar, bilgilenmek için, mesleğimiz için, genel kültürümüz için gibi farklılıklar gösterse de ortak yanları kaliteli okumadır.

Okuma tek başına etkinlik olarak geçen zaman akışını değerlendirmede yer aldığı gibi, başka etkinliklerin ortaya çıkmasına, orijinal, özgün ilgilerin belirmesine de yol açar. Mesela okunan bir roman, bir hikâye, bir masal veya şiir kitabının eğlendirici, dinlendirici özelliklerinin yanında, kahraman ve karakterlerin davranışlarına öykünme, onların pozitif taraflarına sahip çıkma, yönünden okurları etkileyici yönü de vardır. Böylece okur, boş zamanlarında okuma yoluyla olumlu alışkanlıklarla tanışmaya başlar. Bu da okumanın boş zamanları kıymetlendirmesi yönünden sadece bir maksat değil, bir araç olduğunu da gösterir (Özdemir,1964; Akt: Oğuzkan, 2001). Bu aracı iyi kullanan toplum ve bireyler gelişimlerinin ve ihtiyaçlarının farkındadırlar.

Kişisel gelişim açısından okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan veya okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır. İyi okuma bireyin kavramlar oluşturmasına, genellemeler yapabilmesine, sonuçlar çıkarmasına, fikirler arasında ilişkiler kurmasına katkı sağlar ve insanın düşünme şeklini farklılaştırır (Akyol,2005).

Okuma, insanın düşünce gücünü genişletirken olaylara farklı derinlikten bakabilme özelliğini kazandırır. Bireyleri şartlanmış hükümlerden uzaklaştırır ve onları başka bireylerle ortak alanlarda buluşmaya iter (Acat, 1996). Okumamak ise iletişimi, uzlaşmayı, bakış açısını ve ahlaki değerleri kısırlaştırır. Bireyleri yanlış yapmaya iter.



Okuma alışkanlığı fazla gelişmemiş toplumlarda, toplumun kültürel yapısında kısırdöngülerin oluşacağı söylenebilir. Örneğin, yere tükürmek ya da çevreyi kirletmek olgusu bir toplumun kültüründe hoş karşılanıyorsa, fakat toplum genel olarak bundan rahatsız oluyorsa, toplumun bilinçlendirilmesi ve çevre bilinci kazanmasında okuma olgusunun çok önemli işlevleri olacağı kuşkusuzdur. Toplumun kültürel yapısında hoş olmayan, ama müsamaha gösterilen olguların yıkılarak, toplum yaşamına daha uygun bir modelin gelmesi sağlanabilir (Gürcan,1999).

Okumanın toplumda düşünce ve sanat akışının kesintiye uğramamasında ve kültürel değerlerin yaşatılmasında farklı bir rolü vardır. Yazılı ve basılı yapıtlar, sürekli kendini yenileyen toplumsal yapı içinde nesillerin birbirlerinden uzaklaşmasını ve ayrı düşmesini engelleyen unsurlardandır. Dolayısıyla okuma, kuşaklar arasındaki kültür akışını ve bilinç oluşumunu sağlayarak yabancılaştırmayı engellemektedir (Özdemir, 1983). Bireyleri birbirine fazlasıyla yabancılaştırmış toplumlarda kavga ve gürültü kaçınılmaz hale gelmektedir. Gelişmemiş yetersiz düzeydeki okuma alışkanlığı da sürece eklenince sağlıklı ve huzurlu bir toplumdan bahsetmek zor olacaktır.

Okuma bireysel düzlemde inkişaf etmiş, olgunlaşmış bir kişiliğin, toplumsal düzlemde ise beklenen sonucu veren randımanlı bir ekonomi, demokratik bir yapı ve sağlıklı bir toplumun en önemli koşul ve teminatlarından birisidir (Yılmaz, 1990; Akt: Yılmaz,1993).

Kısaca, toplumun temel taşı insandır. Bireylerin donanımı o toplumun kalitesidir. Okumayan fertlerin eksikliği, düşüncede geri kalması, bakış açısının darlığı, kültürel değerlerde alt seviyede kalışı toplumun değerlerini ve düzeyini de olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple devletler okuyan bir toplum için projeler üretir ve üretmek zorundadır. Ülkelerin gelişmişliği okuyan fertleriyle doğru orantılıdır.

### **Okuyucu türleri**

Bamberger'e göre (1990) okuma gereçlerinin özelliği düşünülerek dört tip belirlenmiştir:

- Romantik tip: Etkileyen, sihirli, çekici niteliği olanı tercih eder. Bu tip ekseriyetle diğer çocukların çevresi ile alakalı hikâyelere ve edebi

olmayan eserlere duyarlı olan, 9 ve 11 yaş çocukları arasında özellikle görülür.

- Gerçekçi tip: Her şeyden önce gerçekte olmayan, gerçek olmayan, hayali konulardan hoşlanmaz. Fantastik diye nitelendirilen kitapları kabul etmemesiyle tanınır. Peri masalları ve hayali macera romanlarını sevmez.
- Entelektüel tip: Bilgi verici doküman, araç ve gereçleri sever. Sebepleri araştırır, her şeyin gerçek nedeninin açıklanmasını ister. Bir olayın ve durumun sebeplerini merak eder. Bu nedenle kurgusal olmayana tercih eder, vaktinden önce öğrenmek ister. Bir hikâyenin verdiği derse veya pratikteki faydasına bakar. Bundan dolayı edebi olmayan eserleri seçer ve daha erken yaşta öğrenmek ister.
- Estetik tip: Sanatın güzelliğinden haz duyar. Kelimelerin seslerinden, ritminden ve kafiyesinden, özellikle de şiirden hoşlanır. Şiirleri zihninde saklamayı sever. Eserlerin güzel kısımlarını not olarak yazar, arası çok geçmeden yeniden okur. Sıklıkla olmasa da her yaş grubunda karşılaşılr.

Kişilerin okumak için kaynak seçimini kendilerinin yapması daha doğru olur. Çünkü her okuyucu tipinin kendine göre haz alacağı kitap türleri vardır. Severek ve ilgiyle okunan kitaplar okuma alışkanlığının kazanılmasına katkıda bulunur.

### **Okuma alışkanlığı**

Alışkanlıklar insan hayatını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen ve belirli bir süreç içinde kazanılan daimi hareketlerdir. Kişinin alışkanlıkları yaşadığı ortama göre şekillenmektedir. Bu sebeple davranışları etkileyecek iç ve dış etkenlerin olduğu ortamlar özenle seçilmelidir.

Aslında alışkanlıklar, öğrenmenin yaşam haline gelmiş sık uygulamasıdır. Düşünmeden otomatik yapma ise, öğrenme sürecinin zirve noktasıdır.

Alışkanlıklar, o kadar iyi öğrenilmiş bilgi ve davranışlardır ki, bunları asla düşünmeden otomatik olarak tekrarlar ve eyleme geçiririz. Öğrenme sonucu, kendiliğinden yapılan davranışlar alışkanlığı doğurur. İyi belenmiş şeyler çok sık yapıldığında alışkanlık meydana gelmektedir (Baymur,1983). Bu sebeple süreklilik kazanmış düşünmeden yapabildiğimiz bu belenmiş hareketlerden biride mutlaka okuma alışkanlığı olmalıdır.

Okuma alışkanlığı okumayı sık sık gerçekleştirmek, okumayı yineleyerek rahatça yapabilmek, bunu çeşitli metinlerle ortaya koyabilmek ve yadırgamaz duruma gelebilmek olarak açıklanmıştır (Kayalan,1992). Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu işi sıkılmadan severek ve isteyerek yapmalarını sağlamak için kazanmaları gerekli görülen önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığı kişinin okumayı bir gereksinim olarak algılaması, yapmadığı zaman eksikliğini duyduğu bu eylemi, yaşam boyu istikrarlı bir biçimde zevk alarak devam ettirmesidir. Okuma alışkanlığı temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Bir eğitim çarkının en önemli dişlileri olan öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok zor olacaktır. Bu nedenle, eğitim sistemi, öğrencilere hızlı ve doğru okuma, okuduğunu anlama, anladığını öğrenme vb. maharetleri kazandırabileceği gibi, öğrencileri araştırma yapmaya teşvik edecek öğretmen ve ders dışı bilgi kaynaklarına da yöneltebilir (Devrimci, 1993). Bir başka tanıma göre “okuma alışkanlığı, çocuğun temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir” (Gürcan,1999). Bir diğer tanımla okuma alışkanlığı, insanların okumayı bireysel ihtiyaçlarının bir gerçeği olarak görüp, bu gereksinimlerini karşılamak amacıyla okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde devam ettirmesi olarak açıklanmıştır (Yılmaz, 2004). Araştırma sonuçlarından ortaya çıkan tanımlar gösteriyor ki bireyin okumayı ihtiyaç olarak hissedebilmesi çok önemlidir. Bu gereksinimi hissettirmede aileler ve öğretmenler üzerine düşen görevlerin farkında ve süreçte izlenecek yolunda bilincinde olmalıdırlar.

Bireylerin yaşamları boyunca bir alışkanlığa sahip olmaları için bir kısım evrelerden geçmesi gerekmektedir. Bunlar kısaca;

- Farkında olma,
- İlgi
- Evrim
- Deneme
- Benimseme olarak sıralanmaktadır

Okumanın alışkanlık haline getirilebilmesi için, kişinin bu alışkanlığa bağlı olarak yukarıdaki evreleri gerçekleştirmesi gerekmektedir. Sahip çıkma, kabul

etme manasına gelen benimseme bu basamaklar içinde alışkanlığa giden yolda son aşama, fakat alışkanlığın sürdürülmesi için ise ilk şarttır (Özçelebi ve Cebecioğlu,1990).

Toplumda ileri görüşlü, münevver, görgülü ve her anlamda okuryazar bireylerin bulunması açısından okuma alışkanlığı önemli görülmektedir (Spink, 1989). Okuma alışkanlığı, bireye sürekli olarak bilişsel (akademik yeterlilik, sistemli düşünme vs.) ve duyuşsal (iletişim kurma, hoşgörü, güzellik vs.) yönlerden seviye kazandırmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu topluma yararlı olmasına, üretim sürecine ve ekonomiye etkisi görülecek şekilde aktif bir katılımında bulunmasına uygun şart ve imkânlar sağlamaktadır (Karatay, 2011).

Kitap okuma alışkanlığının kendine özgü tanımlarının yanı sıra, birey ve toplum için gerekliliği de görülmektedir. Toplum için bu kadar değerli olan okuma alışkanlığı kişiye kazandırılırken belirli dönemlerin ve faktörlerin mutlaka bilincinde olunması gerekmektedir.

Okumanın alışkanlık durumuna gelmesinde çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olmak üzere üç dönem; aile, okul ve çevre olmak üzere üç toplumsal kuruluş; ebeveyn, öğretmen ve arkadaş olmak üzere üç fert türü söz konusudur (Yılmaz, 1993). Bamberger'in (1990) de dediği gibi eğer okuma alışkanlığı aşılacak isteniyorsa, birbirinden farklı gelişme dönemlerinin ihtiyaç ve eğilimlerinin ötesine geçilmeli. Aynı zamanda çocuk, okuma materyallerini zamanla farklılık gösteren entelektüel ihtiyaçlarına ve çevre şartlarına uygun duruma getirmesi üzere, güdülendirilmelidir. Okuma, değişime uğrayan ilgilerden çok sürekli etkenler tarafından belirlenen bir alışkanlık halini almalıdır.

Dökmen (1994) okuma alışkanlığını tanımlamada kullanılan belirli kriterlerin varlığından söz etmektedir:

- Okuyucunun ne tür yayınlar takip ettiği,
- Hangi aralıkta okuduğu, hangi tür yapıtları ne derecede okuduğu,
- Okuma başladığı andan itibaren ara vermeden ne kadar okuyabildiği,
- Yılın, haftanın ya da günün hangi zaman diliminde okumaya yönlendiği, ne zamanlar neleri okumayı tercih ettiği,

- Okuduğu kitapları nasıl temin ettiği, satın almak, ödünç almak ya da kütüphanede okumak gibi alternatif seçeneklerden hangisini/hangilerini tercih ettiği,
- Okuma eyleminde hangi stratejileri kullandığı, belli okuma tekniklerinde farkındalık kazanarak uygulayıp uygulamadığı,
- Kitap okurken dikkat dağıtıcı uğraşlarla meşgul olup olmadığı gibi ölçütler, bireylerin ne düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduğunun göstergesidir.

Amerikan Kütüphane Derneği (ALA) ise okuma alışkanlığının ölçülmesi ve okur tiplerinin belirlenmesine yönelik yapmış olduğu çalışma sonucunda, bireylerin okuma alışkanlığı düzeylerine göre ayrıldığı dört farklı okuyucu tipini açıklamıştır:

- Çok okuyan okuyucu, 1 yılda 21 ve daha fazlasını okuyan kişidir
- Orta düzeyde okuyucu 1 yılda okuduğu kitap adedi 6-20 arasında değişen kişidir
- Az okuyan okuyucu, 1 yılda okuduğu kitap 1-5 arası olan kişidir
- Okuyucu olmayan ise hiç okumayan kişidir (Yılmaz, 1993).

Bir başka yaklaşıma göre ise okuma alışkanlığının bireylerde ahlak haline gelebilmesinin ilk adımı, okumanın çok önemli bir ihtiyaç olduğu temel bilgisinin uyandırılması; ikinci adım, okumaya karşı bireyin hislerini istekli hale getirmek ve üçüncü adım ise okumaya mani olan pürüzleri ortadan kaldırmaktır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Türkiye 'de okuma alışkanlığıyla ilgili var olan sıkıntılarla ilgili olarak:

- Kitaplara ulaşmanın zor oluşu, satın almada çeşitli olumsuzluklar,
- Kitap okumak için zamanı planlamama,
- Toplumun kitaplara ve okuyuculara kültürel bakış şekli,
- Ebeveynlerin model olamama gibi vb. olumsuz etkileri,
- Türk kültürünün ve çağın gereklerinin bir sentezini içeren yeterli derecede edebiyat kaynaklarının olmaması,

- İlgili ve ihtiyaçların giderilmesinde resmin ve sesin önem kazanması (TV, video, radyo, bilgisayar vb.) okumanın bunların gerisinde kalması,
- Örgün eğitimde okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili yapılan yanlışlar, eksiklikler ve olumsuzluklar,
- Ekonomik durum ve eğitim düzeyi ile ilgili sıkıntılar problemin kaynakları olarak düşünülmektedir (Tosunoğlu, 2002).

Bu problemlerin çözülebilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâlini alıp hayat boyu devam etmesi için olması gerekenlerin ne olduğunu Yılmaz (1990) kısaca şöyle açıklamaktadır:

- Çocuğuna okuma konusunda örnek olabilen bir aile ile çocuğun aidiyet hissedebileceği bir aile kitaplığı,
- Okuma gönüllüsü olan arkadaş grubu, yakın çevre ve toplum,
- Okumaya ve kitaba mantıklı bakan bir toplum; okumanın, toplumsal bütünlüğün doğal bir parçası olarak kabul görmesi,
- Bireylerde okuma alışkanlığı var etmek ve bunu geliştirmeye yönelik kesintisiz, kararlı ve tutarlı bir devlet politikasının varlığı,
- Bireylerin okuma alışkanlığının parasal boyutunu karşılayabilecek güce sahip olmaları,
- Okuma alışkanlığının önemini kavrayıp değer veren, bunu programına alan ve şuurlu bir biçimde uygulamaya koyan eğitim-öğretim sistemi,
- Üzerine düşen bu görevin bilincinde olan toplumsal kurum ve kuruluşlar,
- Kitle iletişim araçlarının rolünü kavramış olması,
- Okuma alışkanlığını daimi kılmak için, her zaman geçerliğini devam ettirecek biçimde okuma programlarının düzenlenmesi ve böylelikle problemin sorun olmaktan çıkarılması,
- Bu programlarda yararlanılabilecek özel nitelikli okuma materyalleri,
- Okuma alışkanlığının artırılmasında doğrudan rolü olan halk kütüphaneleri.

Kısaca, okuma alışkanlığının kazandırılmasında ve önündeki problemlerin giderilmesinde aileye, topluma, devlete, ( özellikle MEB'e ), eğitimcilere, kurum ve kuruluşlara, basına ve halk kütüphanelerine bilincinde olunması gereken

önemli roller düşmektedir. Bu rollerin gerçekleşmesi için gereksinim duyulan isteklilik, samimiyet ve bu duyguların tetiklediği hareketler, üzerine görev düşen herkes ve her kurum tarafından süreç içinde kesinlikle ortaya konmalıdır.

### **Okuduğunu Anlama**

Evrende var olan canlı ve cansız bütün varlıklar kendilerinin ne anlama geldiğini işaretlerle anlatır. Olayların dili de insana bir şeyler fısıldar. Hatta zıtlıklar bile birbirini tanıtır. Ama bunları anlamak için bireyin yeterli bilgiye sahip olması ve bilgileri de yorumlayabilmesi gerekir. Bu zihinsel faaliyetin gerçekleşebilmesi içinde seviyeli okuma bir gereksinimdir.

Nitelikli okuma, kelimeyi tanıma ve bu tanımlamalardan hareket ederek metne yönelik doğruluklarını yanlışlıklarını çıkarma, yeni önermelerde bulunma gibi bir dizi bilişsel süreçten geçmektedir. Bu çerçevede, okumanın asıl amacının kelimeleri tanımak değil, metnin vermek istediği mesajın algılanması olduğu ortaya çıkmaktadır (McShane, 1991). Yani ferdin zihninde anlamanın gerçekleşmesidir.

Anlamak; okumanın temel amacıdır. Anlama ile neticelenmeyen bir okuma etkinliği gitmek istenen sonuç değildir. Anlama bireyin yazılı ve basılı göstergelerin temsil ettiği manayı idrak etmesiyle mümkün olmaktadır. Bu etkinlik, bir dizi zihinsel işlemi gerektirir. Okumada en önemli husus anlamadır ve anlam kelimelere gizlenmiştir. İyi bir okuma faaliyeti ancak bize verilmek istenen iletide ki anlamın doğru anlaşılmasıyla gerçekleştirilir. Okuma bir yazıdaki sözcükleri anlamadan sadece seslendirmek değildir (Luma, 2002).

Pilten (2009) de okumanın asıl amacının, okuduğunu eksiksiz, tam ve doğru anlamak olduğuna dikkati çekmektedir. Temizkan'a göre (2008) okuma eyleminin amacı; görüleni ya da işitilene algılayabilme becerisi olan anlamayı elde etmektir. Anlama, okunan mevzuda önceden zihne aktarılmış bilgi ve deneyimleri yazarın düşünceleriyle kıyaslamak ve onun fikirlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli kararlar çıkarabilmektir. Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini, hangi manaya geldiğini doğru algılamaktır.

Okuduğunu anlama, metinlerde iletilmek istenilen düşüncelerin ne anlatmak istediğini bulup açıklamak ve doğru sonuca bağlamaktır (Yılmaz, 2008). Başka bir ifadeyle anlama, metinde iletilmek isteneni doğru olarak algılamak ve

yorumlayabilmektir. Okuma etkinliğinin gayelerinden biridir. Anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla sonuçlanmıştır. Buna göre okuma, temel özelliği ile bir anlama sürecidir (Güneyli, 2003).

Güneş'e göre (2004) anlama metnin ifade etmeye çalıştığı anlamı bulma, onlar üzerinde fikir jimnastiği yapma, neden ve niçinini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir.

Okuduğunu anlama, okuyucunun geçmiş zamanlarda edindiği eski bilgilerini metindeki bilgilerle ilişkilendirerek anlamayı yapılandığı kompleks bir bilişsel beceridir (Spiro ve Myers, 1984; Anderson, Pearson, 1984).

Görüldüğü gibi okuma hakkında araştırmacıların bulunduğu en önemli ortak nokta okunanı anlamadır. Okumaktan hedef anlamak olsa da istenilen anlama ulaşmak için nitelikli okumayı fazlasıyla yapmak gerekir. Bu süreçte gelişen anlamada ön bilgilerin ve bireyin yaşantısının etkisi de unutulmamalıdır.

Anlama okulöncesi dönemde dinleme sayesinde inkişaf ederken, okuma yazma öğrendikten sonra ise çoğu kez okuma yoluyla geliştirilmektedir. Öğrencinin çözümlendiği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin den öğrendikleri arasında ilişki kurabilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2006). Bireyler, okuma ve okuduğunu anlama konusunda sahip oldukları çevresel, psikolojik ve bireysel farklılıklardan dolayı değişik geri yansımalar ortaya koyar (Spiro ve Myers, 1984). Her bireyin edindiği yaşantılarından ve kendine has becerilerinden dolayı, okuma sürecinde zihninde oluşan izlenim birbirinden farklı olabilir (Teele, 2004). Tinker ve McCullough (1968) okuma, geçmiş yaşantılar aracılığıyla oluşturulan anlamların zihinde canlanmasını ve parçaları birleştirerek yeni anlamlar kurmasını sağlayan yazılı sembollerin algılanmasıdır (Tinker ve McCullough, 1968; Akt: Karatay, 2011). Ancak bu süreçte bireyler, bir bilim adamına benzerler. Merak uyandıran bilgiyi çözümlenmeyi amaç edinerek anlamlı bir bilgi bütününe ulaşmayı dolayısıyla da okuduğunu anlamayı gerçekleştirmeye çalışırlar (Armstrong, 2003).

Bloom'a göre (1979) daha ilkökul zamanlarında iken kazanılan okuduğunu anlama gücünün sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunda etkisinin olduğu bir gerçektir. Okullarda faydalanılan öğrenme araçlarının dille ilgili ve okunması gereken kaynaklar olması, bunun bir sebebidir. İyi bir okuma



alışkanlığının istenilen şekilde ve zamanında kazanılmamış olmasından dolayı okullarda neyi nasıl öğreneceğini bilemeyen, bocalayıp duran öğrencilerin sayısı akıldan geçen çok üstündedir. Okuma-anlama becerisi okul hayatı boyunca aktarılabacak sistematik bilgilerin bütünüdür. Okuma öğretiminde ele alınan sorun anlamamanın nasıl geliştirilmesi gerekliliğidir. Okumayı öğrenme çocuk için çok önemlidir. Okuma zihinsel bir faaliyettir. Yaklaşım ise anlama olmadan hiçbir değeri yoktur. Okumaya bakış açısı anlamadır. Anlama yazıda veya sözde bize iletmek istenen duygu ve düşünceleri tüm yönleriyle algılamaktır. Okuma ve dinleme temel olarak anlama sürecinden oluşmaktadır. Bu sebeple okuma eğitimini anlama etkinliği ile tamamlarsak, bir bütünü tamamlamış oluruz. Öğrenme düzeylerinde belirgin artışlar gözlenen öğrenciler okuduğunu anlayan öğrencilerdir (Luma, 2002).

Okuma alışkanlığı edinen ve okuduğunu anlayan öğrencilerin akademik başarılarının daha üst düzeyde olduğu görülmektedir. Okumanın ve anlamamanın tüm dersler üzerinde güçlü etkisinin olduğu anlaşılmıştır. İyi bir öğrenme okuduğunu anlamayla gerçekleştiği için becerisi gelişmiş öğrencilerin ödev yapma ve dersi kavrama düzeyleri daha yüksektir. Bunun için öğretmenlerimizin okullarda okuma eğitimine önem verip ihtiyaç duyulan etkinlikleri uygulayarak öğrencilerin anlama gücünü istenilen seviyeye getirmeyi amaç edinmeleri gerekir.

Tekin (1980) okuma etkinliği öğretim programlarının en önemli ilk ögesidir. Ayrıca anlamamanın muvaffakiyetle tamamlanabilmesi için metnin özelliği, okurun ve öğretmenin yeterliliği gibi unsurların üzerinde durulması gerektiğini işaret etmiştir. Dökmen' e göre (1994) okuma becerisi üç nitelikten oluşmaktadır. Bunlar; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve düzenleme becerisi, okuma hızıdır.

Her bir basamaktaki problemlerin çözümü bir sonraki adımı kolaylaştıracaktır. Kelime bilgisinin istenen düzeye gelmesinin okuduğunu anlamayı kolaylaştırması gibi. Bu basamakları aşarken okuduğunu anlayabilmenin belirlenen gerekli şartlarının da bilincinde olmak bir gereksinimdir.

Moffet ve Wagler (1976) okuduğunu anlayabilmenin başlıca şartlarını şu şekilde açıklamaktadır.

Dikkati yoğunlaştırma: Dikkat yeteneği, metinde birbirini takip eden sözcüklerin anlamlarına dikkat ve ilginin artması ile ilgilidir. Bu yeteneği geliştirebilmek için sınıftaki öğrencilerden oluşan küçük gruplar arasında karşıt düşünceleri münakaşa yaptırma, metni oyunlaştırma, kişileştirme ve metinle ilgili ön çalışma olmadan konuşma yapma gibi etkinlikler hazırlanabilir.

Yeniden yapılandırma: Yeniden yapılandırma, metinden öğrenilen bilgilerin metnin konusu hakkında önceden var olan bilgilerle bağlantısı kurularak zihinde yenilenmesidir. Bilginin yeniden yapılandırılması, o andaki dikkate ve daha sonra bilgiye yeniden sahip olmak için harcanan güce bağlıdır.

Zihinde canlandırma: Bu madde okunanların hangi anlama geldiği üzerinde düşünme ve bunları zihinde canlandırmayla ilgilidir. Düşünme oluşumu direk okunanlara kendini vermekle ilgilidir.

Çıkarımlarda bulunma: Çıkarımda bulunma bir metindeki sebep-sonuç ilişkilerinin, koşul ifadelerinin, vaziyet, keyfiyet, konum, olaylar vb. arasındaki kıyaslamaların doğru belirlemesinin yapılmasıdır.

Anlama nüfuz etme: Bu aşama diğerleriyle kıyas edildiği zaman daha anlaşılması güç olan zihinsel etkinlikleri içermektedir. Çıkarımda bulunma ile birlikte bu aşamada yapısal ipuçları, sesin duyguları belirtecek şekilde çıkması, vurgu ve metnin odak noktası da kullanılır. Bütün bunlar metnin kelime seçimini ve yapısını (düzenlenişini) ilgilendirmektedir.

Literatürdeki okuma tanımlarının ortak özelliklerine dikkat edildiğinde, anlamının ön plana çıktığı görülmektedir (Pilten, 2009). Karatay'a göre (2007) okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değil, okunanı kavramaktır. Kavramanın belirtisi ise metni nicelik ve nitelik yönünden görebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek, ona yorum getirebilmektir.

Amacına ulaşmış bir okuma, zamanın iyi değerlendirilmesi, yeni fikirlerin üretilmesi ve yeni yorumlarla farklı pencerelerin açılmasıdır.

### **Okuduğunu anlayamama**

Okumayı sevmenin ve ondan zevk almanın yolu okuduğunu anlamaktır. Çünkü anlaşılmayan tüm eylemler gerekli ilgiden uzaktır. Okuma eyleminin en

gerekli özelliklerinden biri ilginin istenilen düzeyde olmasıdır. Bu düzeyin eksikliği okuyucuda dikkat yoğunlaşmasını azaltacağı için anlama gücünü de zayıflatacaktır. Böylelikle bilginin zihinde yenilenmesi ve canlanması aynı zamanda çıkarımlara gidilmesi mümkün olmayacaktır. Bireyin anlayamamasının temelindeki sebepler tespit edilerek en kısa zamanda problem olmaktan çıkarılmalıdır.

Anlama, hiçbir yanılığ olmaksızın, yani doğruyu yanlış, yanlış doğru sanmadan iletilmek istenen mesajın okurun zihninde canlanmasıdır. Yanılgı olduğu takdirde bireyde yanlış anlama gerçekleşecektir. Bu bağlamda okuma sürecinde bireyi hiçbir sonuca ulaştırmayan okumanın yapıcı ve yararlı olmasını engelleyen yanlış anlamının üzerinde durmak gerekmektedir. Okunan yazının anlamını kavrayamamak, yeterli düzeyde anlamamak ya da yanlış anlamak çok görülen bir neticedir (Güneyli, 2003).

(Hall ve Browmann,1993; Akt: Gelen, 2003) okuduğunu anlayamamanın temelinde beş sebep bulunmaktadır.

- Sözcüğü anlayamama
- Cümleyi anlayamama
- Cümlelerin birbirleriyle olan bağlantılarını anlayamama
- Metindeki bilgi ve düşüncelerin birbirleriyle ilişkilerini, metin içindeki tertiplerini anlayamama
- İstenilen gayret ve azmin olmaması, yani isteklendirme eksikliği

“Bir okurun, okuduğu metne ilişkin söz dağarcığı ne denli yüksek ise o metni anlamlandırabilme ve zihinde canlandırma imkânı da o denli yüksek olacaktır” (Ülper, 2010).

Moffet ve Wagler’e göre (1976) de okuduğunu anlayamamanın başlıca sebepleri şunlardır.

Motivasyon eksikliği: Okuduğunu anlayamamanın temel sebeplerinden birisi isteklendirme eksikliğidir. Dile ve dille ilgili konulara çoğunlukla ilgisiz kalan öğrencilerin bu uzak duruşu, zaman zaman kitaplara ve okumaya da yansımaktadır. Bu durumdaki öğrencilerin öncelikleri değiştiği için umumiyetle kitaplardan ve okuma etkinliklerinin sağlayacağı faydanın farkında değildirler. Bu problem sadece okuma uygulamaları ve anlama çalışmalarıyla değil, soru sorma

etkinlikleri, grupla tartışma, hikâyeleri dikte etme ve kelime oyunları oynama gibi değişik aktivitelerle çözümlenebilir. Öğrencilerdeki okuma motivasyonunun artırılması konusunda öğretmenlerin gösterecekleri çaba çok önemlidir. Öğretmenlerin rehberliğinde yapılacak olan yukarıdaki aktivitelerden sonra öğrenciler kendi istekleriyle kitap seçmeye ve kendileri için bireysel okuma programları hazırlamaya başlarlar.

Deneyim eksikliği: Okuma problemlerinin diğer önemli bir sebebi de deneyim eksikliğidir. Bu durum kısaca okuyucunun bir kitapta veya daha kısa bir metinde, anlatılmak istenen konu hakkında öncesinde kazanılmış bilgisinin olmaması manasına gelir. Bu deneyim eksikliği fiziksel konular, kavramlar, düşünceler veya bütün bir bilgi sistemiyle ilgili olabilir. Örneğin, hiç alakası olmayan bir kişi astronomiyle ilgili bir bilgi duyduğunda veya okuduğunda anlamak için çok zorluk çekecektir.

Benmerkezcilik: Öğrenciler özellikle hissi anlamda gösterdikleri kişisellik yüzünden zaman zaman metnin esasını ve diğer önemli kısımlarını kaçırmaktadır. Bu duygu yoğunluğuna kapılan öğrencilerde konunun anlaşılmasında etkisi olmayabilecek bazı kelime ve kelime grupları özel bir anlam taşır. Bu kelime ve kelime grupları üzerine yoğunlaşan öğrenciler hislerini çok ön planda tuttukları için metin hakkında olmayacak bağlantılar kurarlar. Sonuçta metin içinde açık bir şekilde sunulan bilginin anlaşılması perdelenmiş olur.

Okuduğunu anlayamama sebepleri okunan metne, içeriğe göre farklılık gösterebilir. Bundan dolayı anlamama problemini gidermek için kullanılacak stratejiler de farklılık göstermektedir. Gelen'e göre (2003) örneğin, tarih dersinde parçanın tipinden dolayı, bilgileri organize etme eksikliği yaşanırken, biyoloji dersinde konuya ilgili, kelime sorunlarıyla karşılaşılabilir. Gerekli ön bilgiye sahip olunmaması, aynı zamanda dikkatin toparlanmış olmaması da, okuduğunu anlamayı güçleştirir. Bu sorunların giderilmesi için okuduğunu anlama stratejilerine ihtiyaç olduğu açıkça gözükmektedir. Doğan'a göre (2002) okuduğunu anlamamanın önemi dikkate alınarak, öğrencilerin okudukları metinleri anlamalarına yardım edecek stratejiler kullanılmalıdır.

Bireylerin ilgi duyduğu konular kendi içlerinde farklılıklar gösterebilir. Ama ilgi duymadıkları konu hakkında okumak, bilgi edinmek veya araştırma yapmak

zorunda kalabilirler. Bu durumda okuduklarını veya araştırdıklarını anlamada sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunların giderilmesi için okuma stratejileri kullanılabilir. Çünkü bu stratejileri kullanan kişilerin okuduğunu anlamada ve yorumlamada daha iyi düzeyde oldukları anlaşılmıştır.

Muhtar'ın (2006) araştırmasında aktardığı, başarılı okuyucuların, zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıkları ve bunları bilinçli ve etkili kullandıklarıdır (Block,1992; Carrell, 1998). Buradan hareketle farklı etkinliklerle sınıflarda öğrencilerin kullandıkları stratejiler öğretmenler tarafından belirlenmeli ve zayıf olan öğrenciler strateji kullanımında yetiştirilmelidir. Strateji programları ve öğretimiyle ilgili, öğretmenlere seminerler ve hizmet içi eğitim etkinlikleri düşünülmelidir (Doğan, 2002). Öğretmenler okuma stratejileri hakkında anlamlı bir farklılığa sahip olurlarsa bunun etkisi öğrencilerde olumlu düzeyde hissedilecektir.

Pressley (2000) öğrencilerin okuduğunu anlamalarını iyi bir seviyeye getirebilmeleri için şunları önermektedir:

- Sözcük öğretilmesi
- Çözme becerilerinin öğretilmesi
- Okumayla öğrencilerde yaşam bilgisinin öğretilmesinin hedeflenmesi ve okudukları ile bildikleri arasındaki bağlantıların desteklenmesi
- Önceden düşünebilme, öyküleri en küçük parçalarına kadar analiz etme, soru sorarak çözmeye çalışma, hayal oluşturma ve kısaca yazılı ve sözlü anlatımda bulunmayı, içeren aktif anlama stratejilerinin kullanımının öğretilmesi
- Metnin kendisinin anlamlı olup olmadığına, çözümlenen sözcüklerin anlamlı olup olmadığına, net bir şekilde dikkat edilerek öğrencilerin anlamalarının desteklenmesi (Pressley, 2000; Akt: Koç, 2007).

Okuduğunu anlama sürecinin başarılı bir şekilde akması için kullanılan bazı stratejiler vardır. Bu stratejileri okuma sonrası, okuma anı ve okuma öncesi stratejileri olarak ayırmak mümkündür. Okurların bu stratejileri kullanırken tercih ettikleri zaman aralığının yani hangi sıklıkla kullandığı okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarca kanıtlanmaktadır (Coşkun, 2005; Can,

2012; Yılmaz, 2012). Bu anlamda okuma stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamayı etkilediği açıkça görülmektedir.

### **Okuduğunu anlama düzeyini ölçme**

Ölçme denince akla değişik birçok katı ve sıvı maddelerin uzunluk, ağırlık ve miktar olarak belirlenmesi gelebilir. Ama eğitimde ölçme denince gözlemleyerek, faaliyetlerine bakarak, test ederek öğrencinin kabiliyetlerini, bilgisini sadece sonuç olarak değil süreç olarak ta ölçme ve amaca ne kadar yaklaşıldığını görme akla gelir. Araştırmacılar ölçmeyle ilgili farklı ama birçok ortak noktası olan çeşitli açıklamalarda bulunmuşlardır.

“Eğitim öğretim sürecinde öngörülen amaçlara hangi ölçüde ulaşıldığının; dersin, ünitenin ve konunun amaçlarında belirtilmiş olan davranışların ne kadar gerçekleştirildiğinin ölçülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemli bir unsurdur” (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Başka bir deyişle ölçme değerlendirme süreç içerisinde aksayan, geri kalan, eksik ve zayıf yönlerin belirlenmesi; geleceğe yönelik hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, öğretimin geliştirilmesi ve gerekli organizasyonların yapılabilmesi açısından önemli bir ihtiyaçtır (Tekin, 1991). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için kullanılan ölçme değerlendirme de kullanılan farklı yöntem ve teknikler mevcuttur.

Öğretim sürecinde öğrencide öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit için en çok kullanılan yöntem soru sormadır. “Sorular öğrenme sürecinin tamamının kontrolü için çok önemli olduğu gibi anlamayı kontrol etmede de başvurulan önemli bir tekniktir” (MEB, 2005).

Literatür incelendiğinde okuma becerisinin ölçülmesinde ele alınan birçok farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu bakış biçimlerini, temelde geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak sınıflandırmak mümkündür (Aslanoğlu, 2007). Geleneksel yaklaşımda daha çok alt düzey zihinsel becerilerin (sözcük tanıma, ses bilgisi, imla, hatırlama ve telaffuz vb.) ölçülmesi söz konusudur. Bu yaklaşımda çoğu kez çoktan seçmeli testler ve bu testler doğrultusunda hazırlanan kısmen kısa metinlerden istifade edilmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımında öğrenciler kendilerine sunulan seçenekler arasından doğru olanı bularak veya hatırlayarak metni anlayıp anlamadıklarını göstermektedirler (Levande, 1993).

Eğer öncelik verilen gaye öğrencilere yazılı metni tanımak ve anlamak için ihtiyaç olarak hissettikleri algısal, anlamsal ve sözdizimi becerilerini kazandırmak ise, yukarıda tarif edilen klasik okuduğunu anlama becerisini değerlendirme yaklaşımı uygun bir ölçme yolu olabilir. Ancak, okuma öğretiminin hedeflerinin çok daha kapsamlı olduğu durumlarda bu yöntem oldukça yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, birçok eğitimci ve araştırmacı, okuduğunu anlama becerisinde uygun araç kullanılarak değerlendirilmesinde klasik yaklaşımın okumaya yönelik geçerli görüş ve düşüncelere paralel olmadığı kuramını savunmaktadır (Farr, 1992).

Sınıflarda alışagelmış olarak okunan metinlere kıyasla klasik okuma testlerindeki okuma materyalleri, daha çok bilgiye dayalı, yapılandırma yönü daha az iyi ve çoğu zaman da çok az ilgi çekici olabilmektedir (Sternberg, 1991; Valencia ve Pearson, 1988).

Sonuca ulaşmak için kullanılan klasik okuma becerisini ölçme araçlarına yapılan tenkitler sadece okuma materyallerinin tercih edilmesi değil, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmede kullanılan soru çeşitlerini de içine almaktadır. Bu eleştirilerin büyük kısmı çoktan seçmeli sorulara yöneliktir. Ancak eğitimcileri korkutan ve düşündüren nokta; çoktan seçmeli sorulardan oluşan test neticelerinin yalnızca öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinden çok test becerilerini gösterdiği değil, yinelenen test pratiklerinin öğrencilerde gerçek okuma deneyimlerinde yaratıcılıklarını körleştirecek suni, doğal olmayan okuma stratejileri geliştirmelerine neden olacağıdır Winograd, Paris ve Bridge (1991).

Günümüzde çoktan seçmeli sorulardan oluşan test tekniğine yoğunlaşıldığı için yapılan gözlemlerde öğrenciler yazmayı çok sevmemekle beraber uzun sürre okumaktan da hoşlanmamaktadırlar. Ev ödevlerini de yazmadan işaretleyeceği ve uzun okumadan kısaca göreceği şekilde istemektedirler.

Valencia ve Pearson (1987) “Bireyler arasındaki ön bilgi farklılaşması ve deneyimlerdeki nedensel bağlantıların çeşitliliği, bir test veya soruya ilişkin farklı çıkarımlara neden oluşturur” görüşündedirler. Bu araştırmacılar, öğrencileri önceden bilinen doğru bir yanıtı seçmeye, diğer seçenekler de değişik yönlerden akla uygun gelebilecekken, tek doğruya mecbur etmek öğrencilerin metinden ne denli anlam çıkarabildiklerini doğru bir şekilde yansıtamayacak bir test performansı sonucuna götüreceğini belirtmektedirler.

Murphy (1998) sadece metinler ve seçeneklerin kalitesinde değil, paragraflar ve anlama sorularının ilişkilendirilmesinde de sıkıntılar olduğunu açıklamıştır. Altı farklı standart testteki seçenekleri metinsel odaklarına göre bölümlendirmiş ve şıkların % 22-53'ünün süregelen konuya kilitlenmeye gerek olmadığını; çoğunun sadece bir cümlede hatta kelimedeki anlama yoğunlaştığını fark etmiştir ve "1990'ların başlarındaki standart testlerin, okumanın çok kısıtlı bir tanımına yönelik işlediği" sonucunu çıkarmıştır. Kutlu (1999) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında okutulan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yazdırılmış Türkçe ders kitaplarında bulunan sorular, ilgili sınıf ve yaş düzeyine uygun olup olmadığı, hangi bilişsel basamak içinde yer aldığı ve soru yazım kuralları dikkate alınarak hazırlanıp hazırlanmadığı gibi değişik açılardan incelenmiştir. Çalışmada, toplam 371 okuma parçası ve 1953 soru gözden geçirilmiştir. Çalışma sonunda, sekiz yıldır öğrencilere okutulan Türkçe ders kitaplarında, bütün sınıf düzeylerinde soruların en çok hatırlama (ortalama 0.77), daha az kavrama (ortalama 0.21) ve en az da uygulama (ortalama 0.02) davranışlarını ölçtüğü görülmüştür. Aynı zamanda kitaplarda analiz ve analiz üzeri düzeyde sorular sorulmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanında, hem tercih edilmiş okuma parçalarının hem de bunlar göz önüne alınarak sorulan soruların sınıf ve yaş seviyelerine ve seviyelerine ait gelişim özelliklerine de pek önem verilmediği gözlenmiştir.

Yeni yaklaşımda ise okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde değerlendirme, sadece öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtları puanlama değil, okunanı kavrayabilme süreçlerinin takip edilmesi ve tanımlanmasını gerektirir (Roeber, 1997).

Okumanın ölçülmesinde kullanılan çağdaş yaklaşımlara göre, okuma becerisinin ölçülmesindeki temel amaç, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ne ölçüde kullandıklarını, gerçek yaşam içinde ne ölçüde kullandıklarını belirlemek olmalıdır. Bunlar göz önüne alınıp değerlendirilmeli öğrencilere çoktan seçmeli testler yerine yazılı veya sözlü anlatımın kullanıldığı testler uygulanmalıdır. Zira çoktan seçmeli testlerde çok kez kısa ve edebî özellikler yönünden bakıldığı zaman yeterli olmayan metinler kullanılmaktadır. Oysa bireyler hayatın içinde böylesi metinlerle çok az rast gelmektedir. Buradan bakıldığı zaman öğrencileri hayata hazırlama görevini üstlenen okulların bu



istenilen amaç doğrultusunda misyonunu gerçekleştirmedikleri de söylenebilir Ozuru, Rowe, O'Reilly ve McNamara ( 2008).

Özetle söyleyecek olursak, klasik sistem olan çoktan seçmeli sorular gerçek okuma deneyimlerinden uzaktır. Bu klasik sistemde bulunması gereken tek doğru olduğu için fertlerin ön bilgilerinin önemi kayıptır. Bireyler anlamı yakalamak için konuya kilitlenmek yerine bir kelimeye yoğunlaşarak kelimenin anlamından ana fikre ulaşmaya çalışır. Yeni yaklaşımdan uzak bu sistem sürecin takibinden daha çok test yeteneğini ölçer. Bu durum okuduğunu anlamada insan zihnini ve faaliyetlerini kısırlaştırır. Strateji kullanımının da etkisini zayıflatır. Bundan dolayı araştırmacılar okuma ve anlamada yeni yaklaşımları daha isabetli görmüşlerdir.

Yeni yaklaşımda okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde şu prensiplere dikkat edilmektedir Pearson ve Valencia (1988):

- Değerlendirmede okuyucunun bireysel yönleri, tekst, ilişkiler örgüsü, anlamı yapılandırma ve yorumlama gücüne dikkat edilmelidir.
- Okumayla ilgili alt becerileri ayrı ayrı değerlendirmek yerine bu becerileri hep beraber yönetebilme becerisi değerlendirilmelidir.
- Okuma sadece etkin olmayan sabit bir ürün olarak değil etkin ve hareketli bir süreç olarak düşünülmelidir. Öğretmen-öğrenci etkileşimini göz ardı eden uygulamalar yerine etkileşime dayanan ve bu etkileşimi geliştirici yöntemler kullanılmalıdır.
- Okuduğunu anlama birçok değişik yöntem kullanılarak ölçülmelidir.

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testler yerine yazılı anlatım (constructed-response) icap ettiren sorulardan her geçen gün daha fazla yararlanılmaktadır. Bu tür soru biçimi ile öğrencilerden kendi yanıtlarını, yazılı, biçimsel veya sözel olarak kurgulamaları istenir. Çoktan seçmeli soruların belirlenmiş yanıt seçeneklerine karşılık, yeni yaklaşımla öğrenciler kendi önceki bilgileriyle bağlantılı çeşitli açıklamalarda bulunarak verdikleri yanıtları destekleyebilmektedir. Böylelikle okuyucuların normalde metne tepki verme şekillerine, durum belirleme vazifesinin (assessment task) daha da yaklaştığı kabul edilir Winograd, Paris ve Bridge (1991).

Bu değerlendirmelerin olaya bakış biçimi hemen hemen hepsinde ortak olan bir unsur, klasik çoktan seçmeli okuma testlerine göre öğrencilere daha elverişli ve anlamlı okuma deneyimleri kazandırma isteğidir. Öğrenciler okuma süresi daha çok süren, daha uzun ve doğal olarak ilerleyen metinler (test amacına yönelik olmadan var olan metinler) kullanılarak değerlendirilir. Özel bir metin için daha karmaşık, gerçekçi ve uygun olarak tanımlanan görevlerle metne cevap vermeleri istenir. Ayrıca, değerlendirme süreci, öğretimin olmazsa olmaz bir parçası olarak kabul edilir; öğrenciler sadece değerlendirilmez, birer okuyucu olarak ilerlemelerine katkı sağlayacak değerli deneyimler kazanırlar (Roeber, 1997).

Yine uluslararası düzeyde yapılan Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS], Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] ve The Programme for International Student Assessment [PISA], gibi sınavlarda da benzer bakış biçimleri kullanılmıştır. Evrensel olarak kabul gören birçok standart okuma testinde sorular imkân oldukça artırılıp okumanın farklı boyutları ölçülerek ortaya çıkarılmaya çalışılmakta ve öğrencilerin okumayla ilgili özel kabiliyetleri ve noksanlıkları belirlenmeye çalışılmaktadır.

Örneğin ( PIRLS) testinde

- Açıkça ifade edilmiş kolay anlaşılır fikirleri bulma (hatırlama, tanıma),
- Açıkça ifade edilmemiş, gizli kalmış fikirleri bulma (yorumlama),
- Bilgi ve deneyimleri kullanma ve
- Parçanın öğelerini, içeriğini ve dilini tetkik etme ve değerlendirme becerileri ölçülmektedir.

Açıkça ifade edilmiş fikirleri bulma: Bu süreçte yorumlamaya gerek duyulmayan, ilgili bilgi ile istenilen bilginin farkını görebilmesi öğrenciden beklenmektedir. Bunun için öğrenci, metnin anlamının anlaşılmasıyla bağlantılı olan, metindeki belirli bir fikir ya da bilginin yerini saptar. Metnin anlaşılması bu düzeyde yüzeysel ve yalındır. Bu düzey bilginin anlamını yakalamada çok az sonuca ihtiyaç vardır ya da hiç yoktur. Elde edilen bilgi, metindeki belirli bir ifadenin içerisinde ya da cümlede bulunabilir. Yetkin öğrenciler çabuk ve otomatik bir şekilde bu bilgiyi elde ederler.

Açıkça ifade edilmemiş fikirleri bulma: Öğrenciden, anlaşılır bir şekilde net ifade edilmemiş bilgi veya fikirlerden çıkarımlar yapması, metinde oluşan anlam boşluklarını doldurması ve iki ya da daha fazla bilginin arasındaki ilişkiyi bağlantılar kurarak çözümlemesi beklenmektedir. Metin, bu tarz çıkarımlarda bulunabilmesi için öğrenciye oldukça net izler bırakır. Yetenekli bir öğrenci metnin belirli bir parçasından anlam çıkarmada bu ipuçlarını çok iyi kullanarak, bu düzeyde çıkarımları hızlıca yapacaktır.

Kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanma: Bu süreçte, metnin bütünüyle ve zengin bir şekilde anlaşılmasını sağlamak için öğrenci, bilgi ve fikirler arasındaki bağlantıları ortaya çıkarabilmeli ve bunları yorumlayabilmelidir. Metinsel fikirler arasındaki bağlantıları yakalayabilmek için öğrencinin, metin seviyesindeki tümce ya da ifadelerin bir öncesine hareket ederek bilgiyi sentezlemesi gerekmektedir. Öğrenciler, bu tarz yorumlar sunabilmek ve artırabilmek için eski deneyimlerinden ve bilgilerinden istifade ederler. Bu yorumlar öğrencinin kendi bakış açısından kaynaklanan çeşitliliği gösterebilmektedir.

Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme: Bu süreçte öğrenciden metnin dilini, içeriğini ve yazının öğelerini inceleyip değerlendirirken, metinden bir anlama ulaşmadan önce, metinde yazılı olanlara eleştirel bir şekilde bakması beklenmektedir. Bu süreçte öğrencilerden aynı zamanda, bilginin doğruluğu konusunda yargılarda bulunması ve yazarın bilgiyi aktarım şekilleri, yazarın becerisini, amacını ve bakış yönünü sorgulaması istenmektedir.

Görülüyor ki, klasik çoktan seçmeli okuma testlerine alternatif olan değişik uygulamalar giderek çoğalmaktadır. Araştırmaların, klasik değerlendirme yaklaşımlarını sorgulanabilir olduğunu ispatlaması, okuduğunu anlama kuramlarını gerçekçi bir şekilde yansıtmıyor olduğunu kanıtlaması, okumayı değerlendirmenin yeniden üzerinde düşünülmesi gerektiği sonucunu beraberinde getirmiştir (Murphy, 1995). Öğretmenler yeni yaklaşıma göre öğrencilerini hazır ederlerse iyi bir okuma eğitimi ile anlamada yüksek bir düzey kazanılır. Hem de zihnin faaliyetlerini daha aktif halde tutmayı başarmış olurlar.

### **Okuma Eğitimi**

İnsanoğlunun diğer canlılardan farklı yanı doğduğundan itibaren belirli bir yaşa kadar birçok eylemi süreç içinde edinim yoluyla öğrenir. Belirli bir süreçten

sonra yaşantısını gözlem yaparak ve okuyarak şekillendirmeye başlar. Bunun için doğru okumak ve anlamak bireyler için önemlidir.

Yılmaz'a göre (2006) her şeyi gözlem yaparak ve deneyimle öğrenmek mümkün değildir. Başkalarının dinleyeceği, okuyacağı kadar güzel ifadeli kitapları dergileri okuyarak birçok şey öğreniriz. . Başkalarına anlatacak kadar da önemlidir. Bu şekilde bakıldığında okuma hayata uyumu kolay hale getirir, insanın kavrama ve düşünme yönlerini de her geçen gün artırır.

Saraç'a göre (2010) öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini kazanmaları sonrasında, öğretimin amacı, okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için okumaktır. Öğrencilerden artık, üniversite yılları da geçerli olmak üzere, eksilmeden devam eden, okuduklarını anlamaları ve bu tarzla öğrenmeleri istenmektedir.

Okuma çalışmalarına genel olarak belli bir başlama yaşı vardır. Fakat hiçbir zaman bitirme yaşı yoktur. Hayatı bilinçli yaşayan insanlar ömrünün sonuna kadar okuması gerektiğinin bilincindedirler. Okuduklarını anlamak içinde bazen toplum içinde bezende gereksinim anında öğrendikleri stratejiler vardır.

Güleryüz'e göre (2002) okuduğunu anlamada şu çalışmalar yapılabilir:

- Öğrencilere okuduğunu anlamada nelere dikkat edecekleri benzer anlama çalışmaları yaptırılarak öğretilebilir.
- Benzer anlama çalışmalarının ardından öğrencilere metinle alakalı sorular yöneltilir. Metin ile alınan yanıtlar arasındaki ilişki tespit edilir.
- Metnin ana düşüncesi yardımcı düşünceleri sorularak öğrenmeleri sağlanabilir.
- Siz olsaydınız ne yapardınız gibi sorular sorularak öğrencinin empati yapmasına, eleştirel düşünmesine ip uçlarıyla yardımcı olunur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı [TDÖP]'nda okuma beceri ve alışkanlığını istenilen seviyeye getirmek için çeşitli yöntem ve formüller önerilmektedir. Programda, okuma becerisine özgü kullanılması önerilen yöntem tekniklerden bazıları şunlardır:

- Sesli okuma

Sesli okuma yazının, bir ses tonuyla dinleyenlerin duyabileceği şekilde sembollerin anlamlı okunmasıdır. Amaç öğrencilerin metinde seslendirilen kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını nasıl bir anlama büründüğünü anlamalarını sağlamaktır. Sesli okumanın şartı kelimeleri doğru seslendirmek, düzgün konuşmak, öğrencilerin konuya olan ilgisini arttırmak ve onlarda okuma heyecanı ve zevki uyandırmaktır (MEB, 2006).

- Sessiz okuma

Sessiz okuma, ses organlarını kullanmadan sadece gözle yapılan bir okumadır. Okuma göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanır. Ses telleri, dil, kulak faaliyetin içinde değildir (MEB, 2006).

- Göz atarak okuma

Önce metnin başlığına bakılır, uzunluğu, kısalığı ve biçimi incelenerek metin şekil bakımından değerlendirilir. Daha sonra gözler seri bir durumda metin üzerinde gezdirilir. Bu şekilde ayrıntılarda yoğunlaşmadan ana fikre ulaşılmış olur (MEB, 2006).

- Özetleyerek okuma

(TDÖP)'inde, konunun ana çizgilerinin anlaşılmasını sağlamak özetleyerek okumanın amacıdır. Metni okumadan önce tahtaya aşağıda belirtilen sorular yazılır ve okuma sırasında bu sorulara cevap aranır.

- Metinde geçen varlıklar ve kişiler kimlerdir?
- Olay geçtiği yer neresidir?
- Olayın yaşanma zamanı nedir?
- Metnin giriş kısmında anlatılanlar nedir?
- Metnin gelişme kısmında anlatılanlar nedir?
- Metnin sonuç kısmında anlatılanlar nedir?

- Önemli yerleri not alarak okuma

Not alarak okuma, öğrencilerin, kendi cümleleriyle, kavradıklarını ve kavrayamadıklarını, defterlerine ya da metnin kenar boşluklarına yazmalarıyla gerçekleşir. Not alarak okuma önemli bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak ve öğrencileri okuma sürecinde aktif kılmak, amacıyla kullanılır (MEB,

2006). Ünalın'a göre (2006) not olarak okumak, öğrencileri okuma sürecinde daha dikkatli ve etkin kılar. Tazebay A. ve Çelenk S. (2008) bu yöntem 3. sınıftan başlayarak öğrencilere öğretilmeye başlanabilir. Karatay'a göre, (2011) not olarak okuma; öğrencilerin metni oluşturan önemli yapılar hakkında farkındalık edinmelerini, bunları belli bir organizeye sokarak kaydetme ve kodlama becerilerini, tekrar kullanmaları gerektiğinde hatırlayabilecekleri şekilde geliştirir.

- İşaretleyerek okuma

İşaretleyerek okuma yönteminde amaç, öğrencilerin okunan metindeki konuyu anlamalarına yardımcı olacak mühim olarak algılanan yerlerin kavramlar ve anahtar kelime ile belirlenmesidir (MEB, 2006). Karatay'a göre (2011) bu çalışma, öğretmen ve öğrencilere metni özet haline getirmede yardımcı olur. Arıcı'ya göre (2008) öğrenciler önemli gördükleri yerleri not alma yönteminden değişik olarak farklı renkli kalemler kullanarak metin üzerinde çizerler. Sonrasında öğrencilerden kendi cümleleriyle belirledikleri bölümler hakkında konuşmaları beklenir.

Öğrencilerin okuma sürecini daha aktif hale getirmeleri için okuyacakları metinde geçen his, izlenim, düşünce, olaylara ve genel manada metne karşı ilgi duymaları hedeflenmektedir (MEB, 2006). Karatay'a göre (2011) ön öğrenmelerin harekete geçmesi gerekir. Böylelikle öğrencilerde çıkarımda bulunma, doğru fikir yürütme gibi becerilerin de gelişerek artmasında yardımcı olur. Akyol'a göre (2009) iyi okuyucular okudukları metinle ilgili tahminlerde bulunurlar. Çünkü tahminlerin anlamı oluşturmada önemli bir yeri vardır.

- Soru sorarak okuma

Bu yöntem öğrencilerin okudukları metinleri daha iyi anlamalarını üzerinde düşünüp doğru cevabı bulmalarını ve sorgulamalarını sağlamak için kullanılmaktadır (MEB, 2006). Öztürk'e göre (2008) okunan metinle ilgili sorular sormaya ve sorulara cevaplar bulmaya dayalı bu yöntem, öğrencilerde topluca düşünme alışkanlığını kazandırabilir. Aynı zaman da derse olan ilgilerini arttırabilir.

Okumada kullanılan bu tekniklerin elbette ki her biri bir amaca yöneliktir. Kullanılan bu yöntemler sayesinde bireyler daha nitelikli bir okumaya sahiptirler. Stratejik okuyan bu bireyler dikkati yoğunlaştırmada, bilgiye ulaşma ve bilginin

kalıcılığını sağlamada, sorgulamada, çözümlenmede, çıkarım yapmada, zihinde canlandırmada vs. daha başarılıdır. Bu sebeple okuma stratejilerini öğretebilmek için okuma eğitimi ihtiyaçtır.

Okuma eğitiminin özellikleri aşağıda belirtildiği gibi özetlenebilir:

- Öğrencilere amaç ve hedefler net bir şekilde anlatılır,
- Öğretmen etkin okumayla ilgili görüşler hakkında bilgi sahibidir ve bunu gerektiğinde dersinde uygulamaya koyar,
- Öğrenmek için ders zamanı kullanılır,
- Etkinlikler öncelikle öğretim odaklıdır, sonrasında ölçme ve değerlendirmeden ibarettir,
- Derslerin anlaşılır bir yapısı olmalıdır,
- Her derste farklı okuma etkinlikleri ile yenilik ve canlılık katılır,
- Öğrencilerin kendi okuma başarıları hakkında geri bildirim almalarını sağlamaya yönelik sınıf etkinlikleri yapılmalıdır,
- Etkinlikler hayatın içindeki gerçek okuma hedeflerine uygundur,
- Öğretim öğrenci merkezli olmalıdır (Nunan, 1999).

Okuma program hedeflerinde aşağıda belirtilen amaçların uygulanması önemsenmektedir:

- Okuduğunu anlama için öğrencilere gerekli stratejileri kazandırmak,
- Öğrencileri stratejik okuyucu olma ve strateji öğretimi konusunda bilinçli hale getirme,
- Öğrenciyi okuma konusunda motive ederek okumayı sevdirmeye (Grabe ve Stoller, 2001). Bu amaçların kazandırılmasında okuma eğitimi çok önemli yer tutmaktadır.

İyi bir okuma eğitimi öğrencilere şu yönlerden fayda sağlamaktadır:

- Kelime hazinesini artırır,
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir,
- Dil bilgisi kurallarını daha iyi ve hızlı öğrenmesini sağlar,
- Yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasını sağlar,
- Ders kitaplarının zorlanmadan okunup anlaşılmasını sağlar,
- Kaynak kitaplardan daha iyi faydalanmayı sağlar,

- Eleştirme ve yorumlama alışkanlığı kazanmayı sağlar (Temizkan, 2007).

Bireyin psikolojik yapısının iyi bir okuma zevkine sahip olmasında da önemli etkisi olduğu görülmektedir. Tazebay (1997) okumanın psikolojik yönünü Hildereth'in ifadesiyle şöyle belirtmektedir:

Okuma otomobil kullanmak gibi karmaşık bir eylemdir. Ancak beyindeki okuma merkezi okuma sistemi içinde yerini alır ve bu işi otomatikleştirir. Okuma eyleminde vardamalar bir takım ipuçlarıyla oluşur. Bunlar; noktalama işaretleri, okunan sözcükler ve okuyan kişinin daha önceki bilgileri, deneyimleri ve birikimleridir. Okuma bilmece çözme gibi bir süreçtir. Bundan ötürü okuma vardama ve açıklama süreçlerini de içerir. Okumada bazı yargılara da varılır. Okudukça bu yargılar test edilir. Bir başka deyişle okumanın psikolojisinde dört boyut vardır. Bunlar:

- Fikir ve anlamların önemi anlaşılır.
- Sözcük ve tümceler arasındaki bağlantılar kurulur.
- Geçici yargılara varılır.
- Yargılar test edilip son yargıya ulaşılır.

Okuma eğitimi çocuğun 15 yaşına kadar düzenli ve sürekli olarak ihmal edilmeden takip edilmeli. Bu sürecin sonunda okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılarak; okuyan, sorgulayan, fikir jimnastiği yapan fertler meydana gelmelidir (Yalçın, 2002).

Okuma eğitiminin maksadı, kişilerin okuduğunu anlamada, sorgulamada, yorumlamada, çözümlenmede ve çıkarım yapmada önlerindeki engelleri kaldırmaktır. Engelsiz okuma imkânını sağlayarak daha hızlı anlamayı, öğrenmeyi, okumaktan zevk almayı ve okuma alışkanlığını sağlamaktır. Bu donanımla yetişen fertlerde sadece kendini anlayan değil empati yapabilen, farklı konum ve duruşlara saygı duyabilen, başkalarının hakkını gasp etmeyen ve demokratik olan geleceğin güçlü toplumunu oluşturacaklardır.

### **Okuma Stratejileri**

Strateji terimi Türkçe Sözlükte önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol anlamına gelmektedir (TDK, 1998). Erden ve Akman (1998) stratejiyi



bireylerin bilgilerine yeni malumatlar eklemek için izledikleri yol olarak tarif etmektedirler (Erden ve Akman, 1998; Akt:Topuzkanamıs, 2009). Tercanlıoğlu (2004) ise stratejileri öğrenenlerin düzeylerine ve bilinçli olarak okuma gayelerine göre kullandıkları hususi hareketler olarak açıklamaktadır. Okuma stratejileri metinlerden anlam çıkarma sürecinde karşı karşıya kalınan sorunların giderilmesi amacıyla uygulamaya konan düşüncelerdir (Duffy, 1993). Başka bir anlamıyla okuma stratejileri anlam oluşturmak için öne konan bir hedef veya hedefe ulaşmak için sergilenen çalışma serisidir. Bu bilgiler eşliğinde düşünüldüğü zaman iyi okuyucular stratejilerin ne anlama geldiğini, onların nasıl değerlendirileceğini ve bu stratejilerden hangilerini kullanacaklarını iyi bilirler.

Ultanır (2003) her öğretim stratejisinin bir hedefi tespit etmeye yönelik olduğunu ve bu stratejilerin olabildiğince katı olmayan ve uygulanabilir olması gerektiğini ifade etmektedir. Özdemir'e göre (1993) günlük yaşam süresinde öğrenilenlerin büyük bir çoğunluğu okuma sayesinde elde edilir. Okumaların öğrenme akışındaki tesirleri düşünülürse, okuma stratejilerinin de öğrenme üzerindeki önemli etkisi anlaşılabilir. Cohen'e göre (1990) okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerini zorlukları aşarak üstesinden gelebilmek için bilinçli bir şekilde seçtikleri zihinsel süreçlerdir.

Okuma stratejilerinin yapılan tanımlarından anlaşılın bireylerin okuduklarını daha iyi anlamak için veya okuma çalışması yaparken anlamada karşılarına çıkan engelleri aşabilmek için kullanmış oldukları yöntemlerdir. Bu yöntemleri kullanma durumları probleme, akademik seviyeye, sosyo ekonomik duruma ve ailenin eğitim düzeyine vs. yani değişkenlere göre farklılıklar gösterebilir.

Sarıçoban'a göre (2001) iyi ve zayıf okuyucuların stratejileri kullanma durumları özellikle okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple okuma stratejilerinin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında farklı görevleri yerine getirdiği söylenebilir. Okuma stratejilerinin bir hayli amacı bulunmaktadır. Okuma stratejilerinin en önemli amacı öğrencilerin okumaya yönelik kapasitelerini en üst seviyeye çıkarmaktır.

Karatay (2011) okuduğunu anlama stratejilerini “Okuma Öncesi”, “Okuma Sırası” ve “Okuma Sonrası” şeklinde kısımlara ayırmıştır. Okuma öncesinde; öğrenci, eski edindiği bilgiler neler, metin neyden bahsediyor ve amacım ne sorularını yanıtlayarak okumaya hazırlık yapmalıdır. Yine farklı araştırmacılarında okuma stratejilerini kısımlara ayırdığı her kısmı da maddelerle izah ettiği görülmüştür.

(Manning ve Payne, 1996; Akt: Gelen, 2003). Karatay (2011) okuma öncesi stratejileri şu başlıklar altında toplamaktadır.

- Okuma amacını belirleme,
- Metnin içeriğini gözden geçirme,
- Eski bilgileri harekete geçirme,
- Metnin ana başlığını ve alt başlığını inceleme ve yazarına bakma,
- Metnin karakteristik durumlarını gözden geçirme (uzunluğu yapısı gibi),
- Hangi noktalara dikkatini artıracağına karar verme,
- Metnin içeriğiyle ilgi tahminlerde bulunma (resme, başlığa bakarak),
- Kendine sorular sorarak metni sorgulamak,
- Okuma hızını seçme.

Okuma sırasında; öğrencinin dikkatini yoğunlaştırması, metni hayalinde canlandırması, anlamadığı yerleri tekrar etmesi ve kendini değerlendirmesi gerekmektedir (Manning ve Payne, 1996; Akt: Gelen, 2003). Karatay’a göre (2011) okuma sırası stratejiler şunlardır:

- Gerekli gördüğü yerleri not tutma,
- Yavaş, fakat dikkatli okuma (okuma hızını ayarlama),
- Dikkati dağıldığı zaman anlamadığı bölüme geri dönme,
- Tekrarlamak için önemli bilginin altını çizme,
- Anlamayı artırmak için bilgiye ulaşma kaynaklarını kullanma (sözlük, internet vs. gibi),
- Metni anlamakta zorlandığı zaman üzerinde iyice yoğunlaşma,
- Kavramakta zorlanıldığı zaman gerekirse yüksek sesle okuma
- Metindeki resim ve grafik tablo gibi görsellerden yararlanmaya çalışma
- Zaman, zaman durarak ne anladığını düşünme,
- Bağlama yönelik ipuçları kullanma,

- Bilginin kalıcılığını resim, şema gibi görsellerle sağlamak için bilgiyi zihinde formülleştirme,
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme,
- Çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metne tekrar göz atma,
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını cümlenin gelişinden tahmin etmeye çalışma.

Karatay (2011) okuma sonrası stratejileri şu başlıklar altında toplamaktadır.

- Metnin içeriği okuma amacına uygun mu? Sorgulama,
- İstenen düşünce veya bilgilerin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme,
- Metindeki düşünceleri okuma bittikten sonra özetleme,
- Metindeki düşünceler arasındaki bağları görmek için metni tekrar gözden geçirme,
- Metni anlamak zor geldiğinde anlama seviyesini artırmak için metni tekrar okuma,
- Metin hakkında yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etme,
- Metindeki ana düşünce veya bilgiyi eleştirme,
- Metnin tamamında işlenen ana düşünceyi özet haline getirme,
- Başkalarıyla tartışarak metni kavradığını denetleme.

Akyol'da (2006) okuma stratejilerini okuma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak gruplandırmıştır.

Okuma öncesi etkinlikler: Okuma için amaç oluşturma / hedef belirleme, önceden sahip olunan bilgileri okuma ortamına getirme, görsellerden ve başlıklardan yararlanılarak, metnin konusuna ilişkin tahminler yapma.

Okuma sırasında yapılabilecek etkinlikler: Hızlı ve anlaşılır bir şekilde okuma, okunanları zihninde canlandırma, anlamayı kontrol etme, yardımcı stratejileri kullanma, sorular sorarak irdeleme, önemli yerleri not alma.

Okuma sonrasında yapılabilecek etkinlikler: Sentezler yapma, özetlemeler yapma, çözümlenme ve değerlendirmeler yapma, ana fikri bulma ve yardımcı düşünceleri belirleme, sorular sorma-yanıtlama ve oluşturma, kavram haritaları-tablo ve grafikleri oluşturma, yansıtıcı düşünmeyi sağlama (Akyol, 2006). Bu

stratejilerin kullanımı başarılı okuyucu sayısını artırmaktadır. Fertlerin kabiliyetlerini her geçen gün daha üst düzeye taşıyarak onları güçlü okuyucu sınıfına koymaktadır.

Başarılı okuyucuların okumaları stratejiktir. Bu okuyucular okuma stratejilerini kullanmaya okumanın gereği olarak inanırlar. Güçlü okuyucular, okuma sıkıntılarını çözmek ve okuma süreçlerini denetlemek için bir dizi plan ve strateji kullanmak gerektiği farkındalığını taşıyan bireylerdir (Law, 2009).

Güçlü bir okuyucu okumaktan hedefi nedir bilir. Bulduğu aşamaya bağlı sorular sorar ve çıkarımlarda bulunur (Taraban, 2011; Ay, 2009). Bu çerçevede okuyucu, okuma hedeflerine dayanarak metne göz mü atacağına, yoğunlaşmayı metnin bir kısmı üzerinde mi gerçekleştireceğine ya da metnin hepsini mi okuyacağına karar vermiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010). Güçlü okuyucular, okuma hedefleri belirlerken amaçlarına uygun olmasına dikkat ederler. Metnin amaçlarına yönelik stratejileri seçmek, yeniden başka kelimelerle yazmak, açıklamak, özetlemek, metne ilişkin tahminde bulunmak, sonuçlara varmak gibi değişik stratejilere başvurur ve ne zaman bu stratejileri kullanacaklarını bilirler (Garner, 1987). Aynı zamanda, metnin yapısına dair bilgilerden yararlanma, ön bilgilerini harekete geçirme, görselden yararlanma, soru sorma ve cevaplandırma, tekrar anlatma ve özetleme gibi stratejilerden de yararlanırlar (Mills, 2009). Güçlü okuyucular seçici yaklaşmayı benimser, okuduklarını anlamaya çalışırlar. Çıkarımlarda bulunarak metinde hissedilen boşlukları doldurmaya yönelik çalışırlar. Bununla beraber, metne metnin içinde kendilerine yer bulabilmek için istekli bir biçimde hareket ederler. Edebi anlamlar üzerinden daha ziyade okuduklarını yorumlama üzerine yoğunlaşırlar. Kimi zaman metindeki bilgileri gruplara ayırır, kimi zaman da imgelemeler oluştururlar. Metinle bir bağ kurduktan sonra, metinde verilmek istenen noktayı kavramak için özetleme yapmak, metin hakkında kendine soru sormak, tekrar okumak ve yansıtmaya kadar çeşitli stratejileri denerler (Pressley ve Afflerbach, 1995). Güçlü okuyucular, metindeki önemli bilginin farkında olurlar. Okuma sürecini sorgular, okuma hızını ayarlar ve amacına uygun stratejiyi kullanmasını bilirler (Alderson, 2000). Böylelikle, okuma amacı ile metin arasında bir benzerlik veya yakınlık olup olmadığını tespit etmeye çalışarak okuma sürecini izlemiş ve gözden geçirmiş olur (Afflerbach ve Cho, 2010).

Zayıf okuyucular, bilgiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını kestiremedikleri gibi strateji bilgisine de sahip değillerdir (Alderson, 2000). Bu noktada, zayıf bir okuyucu okuma sürecinde uygun olmayan stratejilerin ortaya çıkaracağı sıkıntılardan ve işe yarar stratejilerin sağladığı faydalardan bihaberdirler (Çubukçu, 2008). Dolayısıyla çok az bilgiye sahip oldukları okuma sisteminin nasıl işlediğini bilmezler. Metnin açıklığını, tutarlılığını, uygunluğunu bakıp ta görmek onlar için bütünüyle bir problemdir (Alderson, 2000). Sağlam bir toplumun en önemli çekirdeği olan ailenin ve okuma eğitiminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin güçlü okuyucuları yetiştirmede etkin rol almaları için okuma stratejileri konusunda çok daha bilinçli konuma gelmeleri gereklidir.

Okuma stratejileri, okuyucuların okuduklarından nasıl bir sonuç çıkardıklarına, bir bilgiyi nasıl anladıklarına ve okuduklarını anlamadıkları zaman ne yaptıklarına işaret eder. Bu stratejiler okuyucu tarafından kavramadaki problemlerin üstesinden gelmek ve okuduğunu anlamayı artırmak için kullanılır (Kıroğlu, 2002).

Okuyucular etkili stratejiler kullandıklarında metinler üzerinde bazı muamelede bulunurlar, anlama sürecini denetlerler ve bunun sonucunda öğrendikleri bilgileriyle yeni bilgiyi bütünleştirirler. Bu strateji kullanımında ki esas amaç anlamayı kolaylaştırmak, zorlukları yenmektir (Cetinkaya, 2004). Okuma-anlama stratejileri okuyucuların okumayı nasıl algıladıklarını, okuduklarından ne anladıklarını ve anlamadıkları zaman ne yaptıklarını gösterir (Block, 1986: 465; Akt: Çetinkaya,2004).

Doğan (2002) araştırmasında, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimiyle ilgili alinyazın taraması yapmıştır. Bu taramada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde strateji öğretiminin etkisi ortaya çıkmıştır. Okuma stratejileri ilke ilgili yapılan değişik birçok araştırma bu sonucu desteklemiştir.

### **Okuma stratejileri ile ilgili yapılan araştırmalar**

Zhang'ın (1993) yaptığı okuma stratejisi araştırmaları literatür taramasında o zamana kadar belirlenen ve önerilen stratejiler dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; test stratejileri, hafıza stratejileri, telafi stratejileri ve bilişsel stratejilerdir. Araştırmalar, stratejilerin yerinde kullanılmasının anlamayı daha yüksek seviyede

gerçekleştireceğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okuyuculara okuma stratejilerini kullanma konusunda farkındalık kazandırılabilceğini vurgulamışlar.

Womack ve Hanna (2010) yapmış oldukları çalışmada, ön-okuma stratejilerinin eğitimsel araştırma sınıfında öğrencilerin akademik seviyelerinin artmasına yardımcı olup olmadığını ve bu stratejilerin öğrencilerin, hazırlanan test stiline en hızlı şekilde uyum sağlamasını ve dolayısıyla da sınavın içindekilerinin bütününe daha fazla ilginin artmasına yardımcı olup olmadığını araştırmayı gaye edinmişlerdir. Bu hedef doğrultusunda yapmış oldukları fiili çalışmada, bir öğretmen notların artıp artmayacağına yönelik ön-okuma stratejisi uygulamıştır. Söz konusu strateji, öğrencilerin sınava girmeden önce, sınava çalışmalarına fırsat veren bir göz atma metodudur. Çalışma, sınava öncesinde göz atan ve göz atmayan öğrencilerin notlarını kıyaslamıştır. Çalışma sonucunda, anlamlı bir farklılık olan sınav notlarının ortalamasında bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra, çalışmayı yapan öğretmen sonuçların benzer çıkıp çıkmadığını anlamak için, aynı sınıf için aynı stratejiyi bir sonraki periyotta bir kere daha uygulamıştır. Her iki vaziyette de, stratejiyi kullanan öğrencilerin not ortalamasında olumlu bir artış olduğu anlaşılmıştır.

Jackson ve Madison (1998), öğrencilerin akademik sorumluluklarını yerine getirirken onların davranışlarının ve okumada ki sıkıntılarının gözlem yapılmasına dayandırılarak geliştirilmiş olan Oku, Hayal et, Karar ver, Yap (RIDD) stratejisini tanımlamışlardır. Nebraska' nın kuzeyindeki köylerde bulunan dört ilkokul öğretmenine bu stratejinin etki gücünü belirlemek amacıyla RIDD stratejisi öğretilmiştir. 5 hafta sonra, 4 öğretmenden üçü araştırmayı gerçekleştirmiştir. Sonuçlara göre, her bir öğretmen, bu stratejinin, öğrencilerin verilen ödevleri yaparken odaklanmalarına yardımcı olmada etkili olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamı, bu stratejinin, öğrencilerinin kendi problemlerini çözmek için kendine özgü yollarını keşfetmelerinde, öğrencileri zihinsel canlandırmaya alıştırap görsel yer oluşturmada, yeni bilgilerini önceki bilgileriyle bütünleştirmede ve öğrencilerin anlama düzeylerini artırmada, streslerinin zor bir öğrenme durumunda aza inmesinde yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden ikisi, stratejinin, öğrencilerinin konunun daha iyi anlaşılması için gerekli olan alıştırmaların nasıl yapılacağına dair açıklamaları okumada çok yararlı olduğunu söylemiş ve öğretmenlerin tamamı stratejinin kelime

problemlerinde çok yararlı olduğunu iletmişlerdir. Fakat öğrencilerin akademik performansını artırmada, strateji yararlı ve yararsız arasında değişiklik göstermiştir. Stratejinin, hem hususi hem de umumi eğitimdeki öğrenciler için yararlı olduğu anlaşılmıştır.

Yılmaz (2000), yaptığı araştırmada okuma kusurlarının okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Araştırma, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına ait ilköğretim okullarında 1999-2000 öğretim yılında öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinden belirlenen 30 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin sesli okuma yaparken en çok yaptıkları okuma kusurları; yanlış okuma hatası (%22.6), atlama hatası (%8.82), tekrar düzeltme hatası (%8.41) ve tekrar hatası (%52.36) olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sesli okuma hatalarının, okuduğunu anlamayı belenene uygun olmayacak şekilde negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre sesli okuma hataları ile okuduğunu anlama arasında manidar bir farklılık görülmemiştir.

Aslanoğlu (2007) yaptığı çalışmada Türkiye'deki 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörlerin PIRLS (2001) verileri göz önüne alınarak model şeklinde tasarlanmasını incelemiştir. Bu amaçla öncelikle PIRLS (2001) çalışmasında kullanılan okul, öğrenci, öğretmen, aile anketlerinden yararlanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerileriyle bağlantılı olduğu varsayılan değişkenlerle, ilgili alan yazın da ihmal edilmeyerek incelendiğinde, bir model öne sürülmüştür. Öğretmen özelliklerinin öğrenci özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili en önemli değişken olduğu görülmüştür. Özelliklerden olan öğretmenin kıdemi arttıkça öğretmen özellikleri pozitif etkilenirken, öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça öğretmen özelliklerinin negatif olarak etkilendiği gözükmemektedir. Aile özellikleri, öğrenci ve öğretmen özelliklerinden sonra okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer bir değişkendir. Aile özellikleri değişkeni incelendiğinde aile özellikleriyle ilişkili en önemli değişken evdeki kitap sayısının olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla babanın eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi ve ailenin okumaya ayırdığı vakit izlemektedir. Okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili diğer değişken ise okul özellikleridir. Okul özellikleriyle ilişkili en önemli değişkenin okul özelliklerinden okul kütüphanesine sahip olma değişkeninin olduğu, bunu okulun bulunduğu bölge değişkeninin takip ettiği görülmüştür.

Karatay'ın (2007) yaptığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adayı 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir Okuduğunu Anlama Testi; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir Okuma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarısının en düşük olduğu metin türü öyküleyici metin, en yüksek olduğu metin türü ise şiir olduğu görülmüştür. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en iyi olduğu yapı, sözcük-sözcük grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin bütününe ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, sözcük-sözcük grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu ölçmede yeterli düzeyde donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi büyük çoğunlukla orta seviyededir. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma sürecine göre değişmektedir. Okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru performans kaybı görünmektedir. Kız öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, erkek öğrencilere göre daha az olduğu görülmüştür.

Oluk ve Başöncül'ün (2009) yapmış oldukları çalışmada, İlköğretim 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin üstbilgi okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen-Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma, Manisa ili Demirci ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 89 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin belirli bir stratejiyi herhangi bir ders materyalini okurken kullandıklarını göstermiştir. Problem Çözmeye Dayalı Okuma Stratejisini kullanan öğrencilerin, bu stratejiyi iyi düzeyde kullandıkları, Genel Okuma Stratejisini orta düzeyde, Destekleyici Okuma Stratejisini ise düşük düzeyde kullanma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Okurken kullanılan okuma stratejisi öğrencilerin başarısında etkili bir etmen olarak ortaya çıkmıştır.

Hamman (1997) okuma strateji eğitimini gerçek zamanlı etkilerinin incelenmesi amacıyla yapmış oldukları deneysel çalışmada, okuma stratejisi eğitiminden kaynaklanan bilişsel, üstbilişsel ve isteklendirmedeki gerçek zamanlı



değişiklikler sesli düşünme metoduyla tetkik edilmiştir. Çalışma süresinde, 8. Sınıf öğrencileri sosyal bilimler sınıflarında uygulanan 4 haftalık okuma stratejisi eğitimine katılmıştır. Eğitim süresince öğrenciler kendi sosyal bilimler metinlerini kullanmış ve katılımcılardan 14'ü strateji eğitiminden önce ve sonra sesli düşünme ve anlama ödevleri yapmıştır. Katılımcıların ciddi oranda özetleme stratejisi kullanmalarında artış görülmüştür ve anlama stratejilerinin hepsini birden karışık olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin, anlama performansları ve eğitimde verilen stratejileri kullanma kabiliyetleri ciddi bir şekilde yükselmeye başlamıştır. Bu belirgin sonuçlar az sayıda öğrencide görüldüğü için, verilen strateji eğitiminin etkisi kısıtlı olarak sınıflandırılabilir.

Yapılan araştırmalar farklı okullara, farklı sınıflara, farklı öğrencilere okuma stratejilerinin farklı alt boyutları olarak uygulanmıştır. Fakat yapılan bu araştırmaların ortak özelliği öğrenciler üzerinde anlama konusunda, başarı durumlarında olumlu etki yapmasıdır.

### **Problem Durumu**

Özdemir'e göre (1990) "okuma, basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp, bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir." Okuma bireyin çevresini ve dünyayı yeterince tanması için de önemlidir. Alpay'a göre (1991) okuma, "insanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır."

Kitap okuma, "İnsanın görüş ve düşünce dünyasını genişletir, önüne yeni ufuklar açar, gördüklerinin bilincine vardırır, nitelik ve meziyetlerini geliştirir ve duygularını olgunlaştırır" (Calp, 2005). Okuma sağlık içinde de önemlidir. "Yararlı ilimlerle sarılmış bir insan, kendisiyle ve evrenle barışık bir iletişim içindedir. Okuma arzusu ve okumaya zaman ayırma, insanları zararlı işlerden korur ve uzaklaştırır" (Akten, 2007). Okuma uygar bir toplumun oluşması içinde önemlidir. "Okuma bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur" (Demirel, 2003).

Okumanın insanın ufku, sağlığı ve çevresiyle olan ilişkisi açısından önemi büyüktür. Bu tip bireylerin toplumda artması ise o toplumun kalitesi adına önemlidir.

Kişinin mr boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alişkanlığına sahip olması lazım (Bozpolat, 2010). Okuma alişkanlığı, aslında devamlılık kazanan okuma eylemidir. Bu bağlamda okuma alişkanlığının kazandırılması, bireyin okuma-yazmayı öğrenmesine bağlı olarak, okumayı sevdiren, güdülenmesine yönelik faaliyetler yapılmasına bağlıdır Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Aslantürk (2010). Okuma alişkanlığı “bireyin bir ihtiyaç olarak algılanması sonucu okuma eylemini, ömür boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir” Gönen, elebi nc ve Iştan ( 2004).

Özsoy’a göre (1986) okumanın asıl amacı okunan metinden anlam çıkarmaktır. Metinden doğru bir anlam çıkarmanın yolu da metni doğru okumaktan geçer. Demirel’de (2003) “İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister.” diyerek okumanın anlama ile olan bağını amaçsal bir ilişki çerçevesinde ortaya koymuştur.“Gelişmeler, sadece sözcüğün anlamını doğru bilmenin anlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama, zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunlu olduğunu ortaya çıkarmıştır” (Güneş, 2004). Bu karmaşık süreci öğrencilerin başarabilmesi için, iyi bir okuma eğitimi almaları gerekir. Bireylerin bu eğitime olan gereksinimi hissetmeleri gerekir.

Özbay’a göre (2006) “karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okumanın kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır.” Tazebay’a göre (1997) okuduğunu anlayan bir ilkokul öğrencisinin okunan ykleyici metinlerdeki kahramanların niteliklerini söylemesi, okunan metne uygun başlık bulması, olayların yer ve zamanlarını bulması beklenir. Tabi ki bu süreci başaramayan öğrencilerde bulunmaktadır.

Moffet ve Wagler (1976) bazı öğrencilerin metinleri anlamada yeterli yaşantılar geçirmediklerini ve bu yüzden okuduklarını anlayamadıklarını veya yanlış anladıklarını belirtmektedir. Metinde kullanılan bütün kelimelerin anlamları

üzerinde tek tek duran öğrenciler genellikle okuduğunu anlama becerisi yönünden deneyim eksiklikleri bulunan öğrencilerdir. Bu yüzden öğrenciler metnin anlamını çözümlenmede çok fazla dikkat ve zaman harcamak zorunda kalmaktadır. Bu uzun uğraşlar sonunda öğrenciler zaman zaman metnin anlamını genel olarak çözerler ancak metnin içindeki kelimelerin anlamlarını öğrenemezler. Bu sebeple de anlama becerisi gelişse de, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde zorluklar yaşanır. Şu üç temel teori okuduğunu anlama zorlukları çeken öğrencilerin sorunlarını açıklar. İlk teorinin temeli, kelime tanıma problemlerinin temelinde gizli olan anlama problemlerinin olduğudur (Perfetti ve Lesgold, 1979). İkincisi, okuyucuların, okuma parçasının cümle ve anlam analizinde sıkıntılar çektiğini ve dilin yapısal limitlerini kullanamadıklarını öne sürmektedir (Cromer, 1970). Üçüncü teori, okuyucuların okuma parçasından çıkarım yapmada ve içlerindeki fikirleri bütün hale getirmede güç duruma düştiklerini iddia etmektedir (Kamhi, 1997; Cain ve Oakhill, 1999). Anlamadaki bu güçlüklerin aşılabilmesi için okuyucuların okuma stratejilerini öğrenip kullanmalarında fayda görülecektir.

Okuma stratejileri, okumaya ilişkin hedeflere ulaşılmasında okuyucuların kullanmayı seçtikleri ve kullandıkları zaman kolaylık sağlayan yöntemlerdir (Aarnoutse ve Schellings, 2003). Okuma stratejileri, okuyucuların metinden nasıl bir çıkarımda bulunduğuna, bir metni nasıl algıladığına, anlamadıkları zaman ne yaptığına işaret eder ki bu stratejiler, anlama zorluklarının üstesinden gelmek ve okuduğunu anlamayı arttırmak için okuyucunun geçirdiği bir süreç olarak da düşünülebilir (Singhal, 2001). Okuma stratejilerinden yararlanmak, okuyucuların anlamı kavramadaki zayıflıklarını fark etmelerini, o aşamada nasıl davranılması gerektiğini kararlaştırmak ve bu başarısızlığı yenebilmek için gereken düzeltici yöntemlere ulaşmalarını sağlamaktadır (Akkaya, 2011).

Alanyazındaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, okuma stratejilerini kullanan öğrencilerin başarılarının arttığı görülmektedir. Bu araştırmada, farklı akademik seviyedeki ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları bilimsel olarak çalışılmıştır. Araştırma bulgularının ilgili literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri kullanma düzeylerini incelemektir.

İlk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda ders olarak okutulan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemli gayelerinden biri, öğrencilerin okuduklarını kavrama becerisini geliştirmektir (Karatay, 2011).Yapılan literatür taraması gösteriyor ki okuma stratejilerinin kullanımı, öğrencilerin okuduklarını kavrama becerisini geliştirmekte ve öğrenmeyi artırmaktadır. Bundan dolayı okuma stratejilerini tanımada farkındalık göstermek çok önemlidir.

Okullardaki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlamayı ön plana çıkarmaktadır (Belet, 2006). Gelen'e göre (2004) birçok derste başarılı olamamanın temelinde, okuduğunu anlama sıkıntılarının yattığı gözlenmektedir. Yapılan araştırmalarda okuma stratejilerinin okuduğunu anlamayı etkili bir şekilde artırdığı görülmesiyle farklı bir önem kazanmaktadır.

Öğrenciler, okulda edindikleri okuma, yazma ve problem çözme becerileriyle birlikte, okuma stratejilerinin de farkındalığını taşırlarsa becerilerini güçlendirebilirler. Okuduğunu kavrama sürecinin şuurunda olan öğrenciler daha sistemli ve doğrudan öğrenmektedir.

Bu araştırmanın önemi, öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini tanıması ve kullanmasıdır. Çünkü bu stratejilerin kullanılması anlama, öğrenme ve akademik başarıyla doğru orantılıdır.

### **Problem Cümlesi**

Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. Sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumu nedir?

### **Alt problemler**

- Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları bireysel odaya sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları okudukları sayfa sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin okuma stratejileri kullanma durumları yılsonu ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılında İzmir ilinin Menemen ilçesinde ilköğretime devam eden dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

- Bu araştırma toplam 557 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Bu araştırma, İzmir ilinin Menemen ilçesindeki 6 ilkokulla sınırlıdır.
- Araştırma öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarının belirlenmesiyle sınırlıdır.

## İkinci Bölüm

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde betimsel genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991). Bu araştırmada anket yoluyla daha çok nicel veriler toplandı. Bu araştırma İzmir İlinin Menemen ilçesinde bulunan 6 ilkokulda uygulandı. Araştırmaya 4. sınıf öğrencilerinden 557 öğrenci katıldı. Bu öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir.

#### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle İzmir İlinin Menemen İlçesindeki ilköğretim okullarında okumakta olan 4. Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele seçilen (9 Eylül İlkokulu, Cumhuriyet İlkokulu, Kubilay İlkokulu, Erol Tarakçı İlkokulu, Miyase İnceer İlkokulu, 125. Yıl İlkokulu'nda) öğrenim gören 557 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmaya 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Menemen İlçesinin rastgele seçilen ilkokullarında öğrenim gören 283'ü kız (%50,8), 274'ü erkek (%49,2) toplam 557 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir (Tablo1).

Tablo1

#### *Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	F	%
Kız	283	50,8
Erkek	274	49,2

## **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araç katılımcılara ders sırasında dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama aracı dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama aracının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme aracının doldurulması 1 ders saati verilmesine rağmen yanıtlayıcılara bağlı olarak 25-30 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sözlü sorulara gerekli cevaplar verilerek açıklanmıştır. Ölçeğin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine kesinlikle uyulmuştur.

### **Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması**

Araştırmada öncelikle okuma stratejilerine yönelik 4. Sınıf öğrencilerine uygun bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeği geliştirmek için 18 tane öğrenciyle 2'şerli grup halinde yapılandırılmamış mülakat yapılmıştır. Tarafımdan sorulan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar kendi fikrimi katmadan yazılı hale getirilmiştir. Bu süreçte mülakatçı olarak pasif kalıp öğrencilerin tamamen aktif olmasını sağladım. Sonrasında yazılanlar öğrencilere verilerek doğruluğunun test edilmesi sağlandı. Sorulan sorular önceden belirlenmemiş sorulardır. Gerektiğinde ortama yön vermek için sorulmuştur. Öncesinde soruları belirlememe sebebim öğrencilerin zihinlerindeki düşünceleri yönlendirme yapmadan doğal olarak ortaya çıkmasını sağlamak içindir. Öğrencileri grup halinde alma sebebim sıklıkla doğallıklarını kaybetmemeleri içindir. Mülakat öncesinde sohbet ederek, meyve suyu ısmarlayarak ve aynı masada oturarak vs. samimi ve güvenilir bir ortam oluşturulmuştur. Bir grupla görüşme en az 35dk en fazla 45dk sürmüştür. Bu cevaplardan, okuma stratejileri ile ilgili 156 madde oluşturulmuş tespit edilmiştir. Daha sonra benzer maddeler kategoriler haline getirilip her kategoriye ad verilip değerlendirme formu hazırlanmıştır. Herhangi bir kategoriye girmeyen tek maddelerde formun son tarafına eklenmiştir. Bu değerlendirme formu ilkökul 4. sınıf okutmuş 8 sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Kategorilerdeki benzer maddelerin ifade ve kalite yönüyle hangisinin ilkökul 4. Sınıf düzeyine uygun olduğunu öğretmenler (x) işareti ile belirtmişlerdir. Sonrasında öğretmenlerin görüşleri bir değerlendirme formunda toplanarak her bir öğretmen harf ile gösterilmiştir. Çoğunluğun seçtiği madde o kategoriye belirleyici madde olarak

seçilmiştir. Eşit seçilmişse o kategoriden 2 madde alınmıştır. Herhangi bir kategoriye dâhil olmayan tek maddeler çoğunluk seçerse kabul edilmiştir. Öğretmenlerin okuma stratejilerini değerlendirme formu adlı bu çalışma tablolarında belirtilmiştir (Tablo 2), (Tablo 3), (Tablo 4), (Tablo 5), (Tablo 6), (Tablo 7). Bu seçimlerden sonra 58 maddelik bir ölçek ortaya çıkmıştır. Bu ölçek 3'ü Dumlupınar Üniversitesi, 1'i 9 Eylül Üniversitesi olmak üzere 4 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar tarafından sorular yapısal ve şekil olarak özünü kaybetmeyecek şekilde daha seviyeli ve ilkökul 4. Sınıf düzeyine uygun akademik ama anlaşılır bir şekilde getirildi. Kısaca uzman ve öğretmen görüşleri alınarak, samimi ve güvenilir bir ortam oluşturularak, mülakat notları öğrencilere verilip doğruluğu test edilerek mülakatın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonrasında 3'lü likert ölçek olarak 324 öğrenciye uygulaması yapılmıştır. Uygulamanın SPSS programıyla faktör analizi yapılmıştır. 58 maddelik ölçeğin faktör analizi yapıldıktan sonra yine bir uzmanla faktör yükleri uygun olmayan, cronbach alpha değerini düşüren ve aynı anlama gelen maddeler elimine edildi. Böylece ölçek 31 maddeye ve 11 faktörden 9 faktöre düşürüldü. Bu 31 maddenin tekrar faktör analizi yapıldı. Cronbach alfası düşük olan 2 faktör bir uzmanla birlikte elimine edilerek gerekli düzenlemeler yapıldı. Bu geçerlilik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğimiz 25 madde ve 7 faktör olarak yeniden şekillendi (Tablo8). Faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri kabul edilebilir sınır olan 0,70'nin üzerinde, 0,83 olarak oldukça yüksek bir değer bulunmuştur.

KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek için uygulanan bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir. Parametrik çoğu yöntemi kullanabilmek, ölçülen özelliğin evrende normal dağılıma sahip olmasına bağlıdır. Barlett Sphericity testi verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilir istatistiksel bir tekniktir. Çalışma içerisinde yapılan analiz sonucunda Barlett Sphericity testi anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi işlemi için Kaiser ölçütü benimsenmiş ve faktör yükünün en az 0,35 olması, varyansı açıklama oranının 0,40 ve üzerinde olması ölçütleri esas alınmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla da iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır (Tablo9). Ölçeğin tümü için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı  $\alpha$ : ,85, tir. Tavşancıl'ın (2002) " $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça



güvenilirdir.” değerlendirme ölçütüne göre okuma stratejileri ölçeğinde kullanılan sorular geçerlik ve güvenilirlik test sınavında oldukça güvenilir bulunmuş ve geçerliliği ispatlanmıştır.

Tablo 2

*Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu*

OKUMA STRATEJİLERİ		DEĞERLENDİRME
1.Yazıların bana uygun olup olmadığına bakıyorum (punto)	Punto	H
2.Küçük harflerle yazılmış olmasın		B
3.Kitabın kalınlığının orta olması yazıların küçük olmaması tercihim		CDEFGA
4.Harfleri çok küçükse okumuyorum. Harfler normal boyutta olmalı		
5.Kitabın başlığına ve kapağına bakıp nasıl bir şey olacağını tahmin ediyorum	Resim ve başlıktan tahmin etme	DF
6.Kapaktaki resme bakarak anlatılmak istenen olayı tahmin edebiliyorum		
7.Resim ve başlığa bakarak tahminlerde bulunurum		AEG
8.Bazen resimlerle kitabın konusu alakasız oluyor tahminlerim yanlış çıkıyor		
9.Ara başlıklar ve resimler neler anlatılacağına yönelik tahmin uyandırıyor		B
10.Kitaptaki resimlere bakarak ne anlatacağını hissediyorum		C
11.Resimlere bakıp konuyu tahmin ediyorum. Okuduktan sonra tahminim tutuyor mu bakıyorum.		H
12.Kitabın en arka kapağında ne yazdığını okuyorum	Yaşıma uygun kitap seçme	CEH
13.Özete bakınca yaşıma uygun olup olmadığını anlıyorum		
14.Kendi yaşıma uygun kitaplar okumaya çalışıyorum. Yoksa bilmediğim kelime çok çıktığı için anlamıyorum		DFG
15.Yaşımaya uygun kitaplar seçerim		
16.Kendi yaşımaya göre kitaplar seçersem daha iyi anlıyorum		AB
17.Kitapları seçerken kapaktaki resme bakarak seçiyorum.	Resim ve başlığa göre seçme	B
18.Kitabı seçerken başlığına dikkat ediyorum.		
19.Kitabı almadan önce resimlerine ve başlığına bakıyorum		CF
20.Başlık benim için önemli kitabın konusunu okumadan yakalayabilirim		
21.Başlığa dikkat ederim. Dikkatimi çekerse okurum		A
22.Kitabı seçerken resim ve başlığına bakıyorum		
23.Resimleri daha anlaşılır kitapları tercih ediyorum		
24.Kitabın alırken başlığına ve resimlerine dikkat ederim		DEGH
25.Kitaplar set halinde ise 1.kitaptan başlayarak okuyorum. Çünkü karakterleri ilk kitapta tanıtıyor.	Seri kitap	ABCEFG
26.Seri kitaplarda ilk kitaptan başlarım çünkü anlamamı etkiliyor		DGH

Tablo 3

*Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu*

OKUMA STRATEJİLERİ		DEĞERLENDİRME
27.İlgimi çeken kitapları okuyunca daha iyi anlıyorum	İlgimi çeken kitap	EF
28.Tarihi konularla ilgili kitap seçiyorum (ilgi duyulan kitap)		
29.Macera kitaplarını okumayı seviyorum (ilgi duyulan kitap)		D
30.Kitabı almadan içinden birkaç yer okuyorum. İlgimi çekerse alıyorum		A
31.Macera ve komik olan kitapları seçiyorum (İlgi duyma)		C
32.Konusu ilgimi çeken kitapları okumayı tercih ediyorum.		BGH
33.Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırıyor	Resimler anlamama	CEFG
34.Resme önceden bakmam anlamamı destekliyor		ABH
35.Bilmediğim bazı kelimeleri kitaptaki resmine bakarak anlayabiliyorum.		D
36.Sessiz ve gürültüsüz bir ortamda okumaya çalışıyorum	Ortam	ADEFGH
37.Sessiz bir ortama önem veriyorum		BC
38.Arkadaki içeriği okur. Dikkatimi çekerse okurum	Dikkat	BC
39.Dikkatimi dağıtacak eşyaları yanımda tutmuyorum		FH
40.Yatarak kitap okumamaya dikkat ediyorum çünkü uykum geliyor		ADEG
41.Kitap seçerken çok resimli olanını alıyorum	Resmin kitap seçimine etkisi	
42.Resim çok olsun istemiyorum. Hayal kurmamı engelliyor		H
43.Çok resimli kitaplar seçmiyorum		
44.Resimli kitapları çok seviyorum. Kişileri ve neyi nasıl yaptıklarını görüyorsun		FG
45.Resimler kitaba olan ilgimi artırıyor.		ABD
46.Resim olmayınca gerçek karakterin nasıl olduğunu merak ediyorum. Resimsiz kitap okumak istemiyorum		CE
47.Kitapların beyaz yapraklı olması okuma hissini artırıyor	Sayfa	ABCDEGH
48.Sarı yapraklı kitapları tercih ediyorum gözüm yorulmuyor		F

Tablo 4

*Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu*

OKUMA STRATEJİLERİ		DEĞERLENDİRME
55.Anlamak için daha yavaş okuyorum	Okuma hızı	B
56.Hızlı okumamaya dikkat ediyorum		C
57.Hızlı okuyorum anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okuyorum		EGH
58.Yavaş okumayı tercih ediyorum hızlı okuyunca anlamıyorum		ADF
59.Yavaş yavaş okuyarak anlamaya çalışıyorum		
60.Önemli Yerlerin Altını Çiziyorum	Altını çizmek	C
61.Önemli yerlerin altını çiziyorum		
62.Önemli yerlerin altını çiziyorum		
63.Önemli yerlerin altlarını çiziyorum		
64.Önemli gördüğüm yerlerin altını çiziyorum		ABDEFGH
65.Anlamadığım yerleri sesli tekrar okuyorum	Sesli sessiz okuma	CEG
66.Sesli okuyunca hayalimde canlanmıyor. Bunun için sessiz okuyorum		A
67.Çok önemli yerleri sesli okuyorum. Aklımda daha iyi kalıyor		F
68.Sessiz okumayı tercih ediyorum daha iyi anlıyorum		BDH
69.Sesli okuyunca daha iyi anlıyorum. Daha eğlenceli oluyor. Ses tonumu ayarlıyorum		
70.Anlamını bilmediğim kelimelere sözlükten bakıyorum	Sözlük kullanma	AEFGH
71.Kitapların arkasındaki sözlükleri kullanmak daha kolay oluyor. Zaman kaybı olmuyor.		CD
72.Anlamadığım kelimeleri sözlüğe bakıyorum		B
73.Bilmediğim kelimelerin altını çizip sonra bakıyorum.		
74.Bilmediğim kelimelere kitabın sözlüğünden bakıyorum		
75.Anlamadığım kelimelere sözlükten bakıyorum		
76.Bilmediğim kelimelere kitap bittikten sonra sözlükten bakıyorum		
77.Bilmediğim kelimelere sözlükten bakıyorum		
78.Kitabın arkasındaki sözlüğü kullanıyorum		
79.Anlamadığım kelimeleri sözlüğe bakıyorum		

Tablo 5

## Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu

OKUMA STRATEJİLERİ		DEĞERLENDİRME
80.Kitap okurken başka düşünce ve hayallere dalıyorsam mola verip yüzümü yıkıyorum	Hayallere dalma	
81.Kitap okurken başka bir şey düşünmemeye çalışıyorum. Yoksa anlayamıyorum		CE
82.Kitap okurken bazı kelimeler beni farklı okuduğum kitaba götürüyor dalıyorum. Tekrar okuyorum		D
83.Daldığım zaman tekrar okuyorum		
84.Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okuyorum		ABFG
85.Okurken bazen kafamda farklı bir şey düşünüyorum. Anlamadığım için paragrafı tekrar okuyorum		H
86.Kitaptaki kahramanların resimlerini ve seslerini hayalimde canlandırıyorum	Zihinde canlandırma	
87.Metinde anlatılanları zihnimde canlandırıyorum		G
88.Kendimi ana karakterin yerine koyduğum zaman daha iyi anlıyorum		H
89.Kendimi kahramanların yerine koymazsam zevk almıyorum		
90.Kitabı okurken hayalimde canlandırıyorum		C
91.Kahramanların yaptıklarını zihnimde canlandırıyorum. Anlamamı kolaylaştırıyor		DF
92.Kahramanların olumsuz hareketlerini sorguluyorum (ben olsam ne Yaparım gibi)		
93.Okuduğumuz olaylar zihnimde resimleniyor. Anladıklarımız aklımızda kalıyor. Çizgi film izlemiş gibi oluyoruz.		B
94.Okurken kahramanlar hakkında içimden düşünüyorum. Ne kadar akıllı veya niçin böyle yaptı diye		
95.Kitabı okurken olaylar zihnimde canlanınca daha iyi anlıyorum		AE
96.Kitabı okuduktan sonra zihnimde hayal kurarak özetliyorum. Tekrar okumuş gibi oluyorum		
97.Bazı yerleri doğru anlamış mıyım diye ablama soruyorum	Aileden yardım alma	
98.Anlamadığım kelimeleri aileme soruyorum		F
99.Anlamadığım yer olunca ailemden yardım alıyorum		ABG
100.Okuduklarımı aileme anlatıyorum		DEH
101.Anlayamadığım yerleri anneme babama soruyorum.	C	
102.Anlam karışıklığı olmaması için noktalama işaretlerine dikkat ediyorum.	Noktalama	BCEFGHA
103.Okurken özellikle virgül ve noktaya dikkat ediyorum		D
104.Metinle ilgili kendi kendime sorular soruyorum.	Soru sorma	
105.Anlamadığım zaman kim yaptı nasıl oldu gibi kendi kendime sorular soruyorum		CD
106.Okuma bittikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi sorular soruyorum kendime.		EFGH
107.Kitap bitince kendime sorular soruyorum. Anladığımı ölçmek için		
108.İçimden okurken kendi kendime sorular soruyorum ve cevaplıyorum		AB
109.Eleştirdiğim yerler hakkında aklıma sorular geliyor.		

Tablo 6

*Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu*

OKUMA STRATEJİLERİ		DEĞERLENDİRME
110.Okurken dikkatli okuyorum	Dikkatli okuma	C
111.Okuduğumu anlamak için dikkatli okumaya çalışıyorum		ABDEGH
112.Kelimelerin yanlış okuduğumu hissedince kelimeyi tekrar okuyorum		F
113.Aklımda kalması gereken yerleri yazıyorum	Not alma	C
114.Önemli yerleri not alıyorum		ABDEFH
115.Çizdiğim önemli yerleri küçük kâğıtlara yazıp dolabıma yapıştırıyorum		G
116.Önemli yerleri not alıyorum		
117.Anlamadığım yerleri yazıyorum		
118.Özlü ve güzel sözleri defterime yazıyorum		
119.Kitapta hatalı ve abartılı bilgi olduğuna inanırsam o kitabı okumayı bırakıyorum	Gerçek dışı	A
120.Metin ana fikrini bulmaya çalışıyorum	Ana fikir	
121.Kitap bitince bana hangi dersi vermek istiyor düşünüyorum		ABCDEFGH
122.Kitap bitince ana fikrini kendime soruyorum		
123.Ana fikri bulmaya çalışıyorum		
124.Özet yapıyorum	Özet çıkarma	
125.Kitap bitince kısa özet çıkarıyorum		ADFB
126.Okuma bitince özet çıkarıyorum		
127.Özet çıkarıyorum		
128.Kitabım bitince bir kâğıda özet çıkarıp kâğıdı kitabın içine koyuyorum		CEGH
129.Okuduğum bir şeyi arkadaşlarıma anlatıyorum. Daha kalıcı oluyor	Başkalarıyla paylaşma	BDFA
130.Okuduktan sonra başkalarıyla paylaşıyorum		CEGH
131.Okuduğum yerleri arkadaşlarımda paylaşıyorum	Altını çizme	
132.Okuduktan sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ediyorum		ADFGB
133.Altını çizdiğim yerleri tekrar okuyorum		CEH
134.Yazarına bakıyorum. Yazar hoşuma gitmiyorsa almıyorum		
135.Kalın kitaplar ayrıntıyı daha iyi anlatıyor daha çok heyecan yaşıyorum		

Tablo 7

*Öğretmenlerin Okuma Stratejilerini Değerlendirme Formu*

OKUMA STRATEJİLERİ	DEĞERLENDİRME
136.Sonunu en başta okumamaya çalışıyorum. Merakım gidine kitabın zevki kaçıyor	GH
137.Yorulunca anlamakta zorlanıyorum mola veriyorum	BFG
138.Yabancı karakter isimleri sıkıyor	ACF
139.Okurken sonucu merak ediyorum	DG
140.Bazı kitaplarda gereksiz cümleler ve tekrarlar oluyor sıkıyor	DG
141.Kitap okurken çok merak edersem meraktan dolayı daha fena okuyorum	G
142.Bilmediğim atasözleri veya deyimleri araştırıyorum	ABDEFGH
143.Çelişki olursa yanlış anlamışımdır diye tekrar okuyorum	AG
144.Konusu merak ettiğim kitaplar daha iyi anlıyorum. Okuyorum	BEDG
145.Kitabı okurken eski bilgilerimle karşılaştırıyorum	AH
146.Resimlerle başlık uymuyor. Okuduktan sonra kendim yeniden başlık düşünüyorum	AG
147.Bazen de başlık çok güzel oluyor. İçerik zayıf oluyor	G
148.Bazı kitaplar saçmalıyor. Çok bağlantısı olmayan şeyler çıkıyor	G
149.Bazı kitapların içeriği sürükleyici fakat başlığı basit geliyor	D
150.Okurken yorulduğum zaman dinlenip tekrar okumaya başlarsam daha iyi anlıyorum	AFGH
151.Kendimi kitabın içine koymaya çalışıyorum. Okumak daha zevkli oluyor	DEG
152.Okuduğum hikâyenin günlük hayatta bana ne anlattığını düşünüyorum	DGH
153.Kitabı çok seversem resimleştiriyorum	AEGH
154.Okuduktan sonra daha farklı bitirilebilirdi diye eleştirdiğim oluyor	ACGH
155.Kitabı bitince konusunu olayları tekrar düşünüyorum	DEGH
156.Bazı okuduğum kitaplardaki bilgileri izlediğim filmlerle karşılaştırıyorum	F

Tablo 8

*Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktör Yapısı*

Rotated Component Matrixa	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
M2 Okurken önemli yerleri not alırım.	.779						
M1 Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.	.774						
M4 Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.	.741						
M3 Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.	.560						
M6 Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.	.523						
M20 Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, İnternet, vb.) bakarım.	.482						
M7 Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.	.382						
M10 Okurken kendi kendime sorular sorarım.		.524					
M9 Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.		.419					
M8 Metnin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.		.408					
M11 Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.			.762				
M12 Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.			.735				
M13 Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.			.601				
M14 Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.			.552				
M15 Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.			.506				
M16 Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.			.425				
M18 Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.				.808			
M17 Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.				.793			
M21 Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.					.774		
M19 Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.					.773		
M20 Paragraftaki her cümlenin ne anlattığını anlamaya çalışırım.					.659		
M22 Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.						.768	
M23 Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.						.760	
M25 Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.							.796
M24 Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.							.759
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.							
a. Rotation converged in 11 iterations.							

Tablo 9

*Okuma Stratejileri Ölçeğinin Faktörlerinin Cronbach Alpha Değerleri*

Faktör No	Soru No							Faktördeki Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
1	3	13	6	5	8	9	11	7	.791
2	12	14	15					3	.679
3	16	19	21	1	22	25		6	.726
4	17	23						2	.671
5	24	20	18					3	.795
6	4	7						2	.700
7	10	2						2	.677
Ölçeğin tümü için cronbach alpha değeri (Toplam Item)								25	.850

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilen 4.sınıflara yönelik Okuma Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu 6 bağımsız değişkenden oluşmaktadır. Okuma Stratejileri Ölçeği de 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi ile ölçekteki bu maddelerden 7 tane alt boyut oluşmuştur (Ek-2).

**Kişisel bilgi formu**

Bu araştırmanın temel amacı farklı akademik seviyedeki 4.sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları incelemektir. Araştırmada 4.sınıf öğrencilerin akademik seviyelerinin okuma stratejilerini kullanma durumlarını nasıl etkilediği araştırılırken öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları üzerinde etkili olan başka etkenleri de dikkate almak gerekli görüldü. Bu araştırmada dikkate alınan değişkenleri cinsiyet, kardeş sayısı, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, öğrenciye ait bireysel oda, haftalık okuduğu sayfa sayısı, diye sıralayabiliriz. Öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumunu etkileyen bu etkenlerin durumu kişisel bilgi formu ile ortaya çıkarılmıştır (Ek-1).

Kişisel bilgi formununun 1. sorusunda öğrencilere cinsiyetleri sorulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetleri uygun şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Sonrasında



araştırmacı tarafından Excel ortamına “(0) Kız, (1) Erkek, ” uygun bir şekilde girilmiştir.

Kişisel bilgi formunun 2. sorusunda öğrencilere kardeş sayısı sorulmuştur. Öğrencilerin kardeş sayılarını uygun bir şekilde yazmaları istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından Excel ortamına “(0) Kardeş Yok, (1) Bir Kardeş,(2) İki Kardeş, (3) Üç Kardeş ve Üzeri ” uygun bir şekilde girilmiştir.

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayısına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 10

*Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Dağılımı*

Kardeş Sayısı	F	%
Kardeşi yok	61	11,0
1 kardeş	123	22,1
2 kardeş	206	37,0
3 kardeş ve üzeri	167	30,0

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 61 (%11)’inin kardeşinin olmadığı, 123 (%22,1)’ünün 1 kardeşi, 206 (%37)’sinin 2 kardeşi ve 167 (%30)’sinin 3 ve üzeri kardeşi olduğu görölmektedir.

Kişisel bilgi formunun 3. sorusunda öğrencilere baba eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğrencilerin baba eğitim düzeyini uygun bir şekilde işaretlemleri istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından Excel ortamına “ (1) İlkokul, (2) Ortaokul, (3) Lise, (4) Üniversite ” uygun bir şekilde girilmiştir. Tablo11’de araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 11

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı*

Baba Eğitim Düzeyi	F	%
İlkokul	156	28,0
Ortaokul	171	30,7
Lise	190	34,1
Üniversite	40	7,2

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 156 (%28)'sının baba eğitim düzeyinin ilkokul, 171 (%30,7)'inin ortaokul, 190 (%34,1)'inin lise ve 40 (%7,2)'inin üniversite olduğu görülmektedir.

Kişisel bilgi formunun 4. sorusunda öğrencilere anne eğitim düzeyi sorulmuştur. Öğrencilerin anne eğitim düzeyini uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından Excel ortamına “ (1) İlkokul, (2) Ortaokul, (3) Lise, (4) Üniversite ” uygun bir şekilde girilmiştir.

Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 12

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı*

Anne Eğitim Düzeyi	F	%
İlkokul	234	42,0
Ortaokul	168	30,2
Lise	123	22,1
Üniversite	32	5,7

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 234 (%42)'ünün anne eğitim düzeyinin ilkokul, 168 (%30,2)'inin ortaokul, 123 (%22,1)'ünün lise ve 32 (%5,7)'sinin üniversite olduğu görülmektedir.

Kişisel bilgi formunun 5. sorusunda öğrencilere bireysel oda sorulmuştur. Öğrencilerin bireysel oda sorusunu uygun bir şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından Excel ortamına “ (0) Hayır, (1) Evet ” uygun bir şekilde girilmiştir.

Tablo13’te araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel odasının olma durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 13

*Öğrencilerin Bireysel Odasının Olma Durumuna Göre Dağılımı*

Bireysel Oda	F	%
Hayır	173	31,1
Evet	384	68,9

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 173 (%31,1)'ünün bireysel odasının olduğu, 384 (%68,9)'ünün bireysel odasının olmadığı görölmektedir.

Kişisel bilgi formunun 6. sorusunda öğrencilere haftalık okunan sayfa sayısı sorulmuştur. Öğrencilerin sayfa sayısı sorusunu uygun bir şekilde yazmaları istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından Excel ortamına “ (1) 99 ve Altı, (2) 100-199, (3) 200 ve Üzeri ” uygun bir şekilde girilmiştir.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları sayfa sayısına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14

*Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Dağılımı*

Okunan Sayfa Sayısı	F	%
99 ve altı	344	61,8
100-199	130	23,3
200 ve üzeri	83	14,9

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 344 (%61,8)'ünün okuduğu sayfa sayısının 99 ve altı, 130 (%23,3)'unun 100-199 ve 83 (%14,9)'ünün 200 ve üzeri olduğu görölmektedir.

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğrencilerin yılsonu ortalamasına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 15

*Öğrencilerin Yılsonu Ortalamasına Göre Dağılımı*

Ders Notu	F	%
0-54	32	5,7
55-69	60	10,8
70-84	195	35,0
85-100	270	48,5

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 32 (%5,7)'sinin Ders notunun 0-54, 60 (%10,8)'inin 55-69, 195 (%35)'inin 70-84 ve 270 (%48,5)'inin 85-100 olduğu görölmektedir.

### **Okuma stratejileri ölçeği**

Araştırmada, farklı akademik seviyedeki 4. Sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, okuma sürecini bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, zihinde canlandırma, çözümüleme, görsellerden yararlanma, çıkarım yapma aşamalarını sınyan 3 lü likert tipi bir ölçektir (Hiçbir zaman, Bazen, Her zaman ). Ölçek, farklı akademik seviyedeki 4. Sınıf öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını ölçmeye yönelik 25 maddeden oluşan, yedi boyutlu bir ölçektir. Ölçekte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama stratejilerine yönelik 7 madde, sorgulama stratejilerine yönelik 3 madde, dikkati yoğunlaştırma stratejilerine yönelik 6 madde, zihinde canlandırma stratejilerine yönelik 2 madde, çözümüleme stratejilerine yönelik 3 madde, görsellerden yararlanma stratejilerine yönelik 2 madde, çıkarım yapma stratejilerine yönelik 2 madde bulunmaktadır.

Uygulama öncesinde öğrencilere, ölçekle ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ölçeğin bir sınav olmadığı belirtilmiştir. Her bir maddede, bahsi geçen eylemi yapma sıklılığını düşünerek; Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Her zaman (3) karşılık gelen kutuya (X) işareti koymaları istenmiştir.

Öğrencilerin okuma hızları ve yaşları göz önünde bulundurularak öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 16.00 programıyla analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde cinsiyet, bireysel oda değişkenlerine göre öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, kardeş sayısı, genel yılsonu ortalaması, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, haftalık okuduğu sayfa sayısı, değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan

farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık dűzeyi, ,05 olarak alınmıştır.

## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarının uygulanması sonunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu yapılırken bulgular araştırma alt problemlerine göre sınıflamaya tabi tutulmuştur.

#### *Öğrencilerin Okuma Stratejileri Düzeyleri Nasıldır?*

Tablo 16’da öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki düzeylerine ilişkin ortalama puanları ve standart sapmalarına yer verilmiştir.

Tablo 16

#### *Öğrencilerin Okuma Stratejileri Alt Boyutlarındaki Düzeylerine İlişkin X ve SS Değerleri*

Boyutlar	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	557	16,9066	2,52226
Sorgulama	557	7,4345	1,30636
Dikkati yoğunlaştırma	557	16,0700	1,77931
Zihinde canlandırma	557	4,9228	1,03507
Çözümleme	557	7,7092	1,33901
Görsellerden yararlanma	557	5,2675	1,06543
Çıkarım yapma	557	4,9013	1,10229

Tablo 16 incelendiğinde en yüksek 21 puanın alınabileceği bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 16,91 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 9 puanın alınabileceği sorgulama alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 7,43 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 18 puanın alınabileceği dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 16,07 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan

hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 6 puanın alınabileceği zihinde canlandırma alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 4,92 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 9 puanın alınabileceği çözümleme alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 7,71 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 6 puanın alınabileceği görsellerden yararlanma alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 5,27 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

En yüksek 6 puanın alınabileceği çıkarım yapma alt boyutunda öğrencilerin ortalama puanının 4,90 olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin bu stratejiyi her zamana yakın düzeyde kullandığı söylenebilir.

#### *Öğrencilerin okuma stratejileri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 17 ve Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 17

#### *Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Kız	283	17,4558	2,16369	5,331*	,000
	Erkek	274	16,3394	2,73589		
Sorgulama	Kız	283	7,6078	1,17217	3,199*	,001
	Erkek	274	7,2555	1,41177		
Dikkati yoğunlaştırma	Kız	283	16,4205	1,46224	4,794*	,000
	Erkek	274	15,7080	1,99509		
Zihinde canlandırma	Kız	283	4,9965	1,00177	1,710	,088
	Erkek	274	4,8467	1,06486		

Tablo 18

*Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Çözümleme	Kız	283	7,8092	1,29606	1,795	,073
	Erkek	274	7,6058	1,37672		
Görsellerden yararlanma	Kız	283	5,3604	1,03011	2,098*	,036
	Erkek	274	5,1715	1,09434		
Çıkarım yapma	Kız	283	5,0777	1,06573	3,889*	,000
	Erkek	274	4,7190	1,11165		

Tablo 17 ve Tablo 18 incelendiğinde okuma stratejilerinin zihinde canlandırma ve çözümleme alt boyutunda gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 17,46, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 16,34 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=5,331$ ;  $p<,05$ ), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin okuma stratejilerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Sorgulama alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 7,61, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 7,26 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=3,199$ ;  $p<,05$ ), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin okuma stratejilerinden sorgulama düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 16,42, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 15,71 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=4,794$ ;  $p<,05$ ), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle kız



öğrencilerin okuma stratejilerinden dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 5,36, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 5,17 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=2,098$ ;  $p<,05$ ), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin okuma stratejilerinden görsellerden yararlanma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Çıkarım yapma alt boyutunda kız öğrencilerin ortalamasının 5,08, erkek öğrencilerin ortalamasının ise 4,72 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ( $t=3,889$ ;  $p<,05$ ), grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgudan hareketle kız öğrencilerin okuma stratejilerinden çıkarım yapma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri bireysel odaya sahip olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin bireysel odaya sahip olma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 19

*Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bireysel Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Bireysel Oda	N	X	SS	t	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Evet	384	16,9922	2,48703	1,193	,233
	Hayır	173	16,7168	2,59597		
Sorgulama	Evet	384	7,4974	1,30073	1,697	,090
	Hayır	173	7,2948	1,31177		
Dikkati yoğunlaştırma	Evet	384	16,0755	1,75438	,109	,914
	Hayır	173	16,0578	1,83858		

Tablo 20

*Öğrencilerin Okuma Stratejilerinin Bireysel Odaya Sahip Olma Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları*

Boyutlar	Bireysel Oda	N	X	SS	t	p
Zihinde canlandırma	Evet	384	4,9141	1,04739	-,297	,767
	Hayır	173	4,9422	1,00990		
Çözümleme	Evet	384	7,7109	1,33140	,047	,963
	Hayır	173	7,7052	1,35965		
Görsellerden yararlanma	Evet	384	5,2656	1,07779	-,062	,951
	Hayır	173	5,2717	1,04055		
Çıkarım yapma	Evet	384	4,9323	1,09621	,990	,323
	Hayır	173	4,8324	1,11579		

Tablo 19 ve Tablo 20 incelendiğinde okuma stratejilerinin hiçbir alt boyutunda öğrencilerin bireysel odaya sahip olma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri kardeş sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi Anova yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 21 ve Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 21

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Kardeşi yok	61	16,8525	2,45517
	1 kardeş	123	17,3821	2,25984
	2 kardeş	206	16,9320	2,58424
	3 kardeş ve üzeri	167	16,5449	2,61300
Sorgulama	Kardeşi yok	61	7,4754	1,20563
	1 kardeş	123	7,9187	,98008
	2 kardeş	206	7,4612	1,27488
	3 kardeş ve üzeri	167	7,0299	1,46207

Tablo 22

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	X	SS
Dikkati yoğunlaştırma	Kardeşi yok	61	16,2951	1,49827
	1 kardeş	123	16,4797	1,47853
	2 kardeş	206	16,0146	1,83590
	3 kardeş ve üzeri	167	15,7545	1,94338
Zihinde canlandırma	Kardeşi yok	61	4,9180	,97117
	1 kardeş	123	5,1545	,92358
	2 kardeş	206	5,0631	,96823
	3 kardeş ve üzeri	167	4,5808	1,13185
Çözümleme	Kardeşi yok	61	7,8033	1,13754
	1 kardeş	123	8,0650	1,05380
	2 kardeş	206	7,6796	1,33773
	3 kardeş ve üzeri	167	7,4491	1,53143
Görsellerden yararlanma	Kardeşi yok	61	5,3279	,96127
	1 kardeş	123	5,2195	1,13467
	2 kardeş	206	5,3883	,98012
	3 kardeş ve üzeri	167	5,1317	1,13833
Çıkarım yapma	Kardeşi yok	61	4,9672	,98264
	1 kardeş	123	5,2439	,90844
	2 kardeş	206	4,8786	1,14757
	3 kardeş ve üzeri	167	4,6527	1,15606

Tablo 21 ve Tablo 22 incelendiğinde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,38 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,93 ile 2 kardeşi olan, 16,85 ile kardeşi olmayan ve 16,54 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sorgulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,92 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,48 ile kardeşi olmayan, 7,46 ile 2 kardeşi olan ve 7,03 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,48 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,30 ile kardeşi olmayan, 16,01 ile 2 kardeşi olan ve 15,75 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Zihinde canlandırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,15 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,06 ile 2 kardeşi olan, 4,92 ile kardeşi olmayan ve 4,58 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çözümleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,07 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,80 ile kardeşi olmayan, 7,68 ile 2 kardeşi olan ve 7,45 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,39 ile 2 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,33 ile kardeşi olmayan, 5,22 ile 1 kardeşi olan ve 5,13 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çıkarım yapma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,24 ile 1 kardeşi olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 4,97 ile kardeşi olmayan, 4,88 ile 2 kardeşi olan ve 4,65 ile 3 kardeşi ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin kardeş sayılarına göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 23 ve Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 23

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Kardeş Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	49,971	3	16,657	2,641*	,049
	Grup İçi	3487,174	553	6,306		
	Toplam	3537,145	556			
Sorgulama	Gruplar Arası	56,418	3	18,806	11,653*	,000
	Grup İçi	892,440	553	1,614		
	Toplam	948,858	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	40,991	3	13,664	4,395*	,005
	Grup İçi	1719,278	553	3,109		
	Toplam	1760,269	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	30,187	3	10,062	9,840*	,000
	Grup İçi	565,493	553	1,023		
	Toplam	595,680	556			

Tablo 24

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Kardeş Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Çözümleme	Gruplar Arası	27,593	3	9,198	5,247*	,001
	Grup İçi	969,291	553	1,753		
	Toplam	996,883	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	6,592	3	2,197	1,946,	121
	Grup İçi	624,550	553	1,129		
	Toplam	631,142	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	25,129	3	8,376	7,122*	,000
	Grup İçi	650,440	553	1,176		
	Toplam	675,569	556			

Tablo 23 ve Tablo 24 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden görsellerden yararlanma alt boyutunda öğrencilerin kardeş sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=2,641; p<,05), sorgulama alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=11,653; p<,05), dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=4,395; p<,05), zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,840; p<,05), çözümleme alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=5,247; p<,05), ve çıkarım yapma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=7,122; p<,05), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 25 ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	1 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,83720*	,027
	1 kardeş	2 kardeş	,45753*	,009
Sorgulama	1 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,88876*	,000
	2 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,43122*	,006

Tablo 26

*Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) Kardeş Sayısı	(J) Kardeş Sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Dikkati yoğunlaştırma	1 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,72518*	,003
Zihinde canlandırma	3 kardeş ve üzeri	1 kardeş	-,57363*	,000
		2 kardeş	-,48227*	,000
Çözümleme	1 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,61594*	,001
		2 kardeş	,36526*	,017
Çıkarım yapma	1 kardeş	3 kardeş ve üzeri	,59121*	,000

Öğrencilerin kardeş sayısı açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca 2 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle 2 kardeşi olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler ile 1 ve 2 kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle

3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 1 ve 2 kardeşi olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri baba eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo27 ve Tablo28’ de verilmiştir.

Tablo 27

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	İlkokul	156	17,0128	2,54251
	Ortaokul	171	16,7953	2,40323
	Lise	190	16,8579	2,55434
	Üniversite	40	17,2000	2,83024
Sorgulama	İlkokul	156	7,4423	1,24040
	Ortaokul	171	7,4269	1,37164
	Lise	190	7,4684	1,25422
	Üniversite	40	7,2750	1,53569

Tablo 28

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Dikkati yoğunlaştırma	İlkokul	156	16,1603	1,67138
	Ortaokul	171	15,9591	1,96246
	Lise	190	16,0474	1,68494
	Üniversite	40	16,3000	1,82855
Zihinde canlandırma	İlkokul	156	4,8141	1,02110
	Ortaokul	171	4,8772	1,08579
	Lise	190	5,0211	1,00768
	Üniversite	40	5,0750	,97106
Çözümleme	İlkokul	156	7,6346	1,35402
	Ortaokul	171	7,7193	1,35153
	Lise	190	7,7158	1,31867
	Üniversite	40	7,9250	1,34712
Görsellerden yararlanma	İlkokul	156	5,2885	1,01606
	Ortaokul	171	5,3099	1,08078
	Lise	190	5,1526	1,14682
	Üniversite	40	5,5500	,67748
Çıkarım yapma	İlkokul	156	4,8910	1,06301
	Ortaokul	171	4,9006	1,12540
	Lise	190	4,8579	1,15736
	Üniversite	40	5,1500	,86380

Tablo 27 ve Tablo 28 incelendiğinde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,20 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,01 ile ilkokul, 16,86 ile lise ve 16,80 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sorgulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,47 ile baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,44 ile ilkokul, 7,43 ile ortaokul ve 7,27 ile üniversite olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,30 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,16 ile ilkokul, 16,05 ile lise ve 15,96 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.



Zihinde canlandırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,08 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,02 ile lise, 4,88 ile ortaokul ve 4,81 ile ilkokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çözümleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,93 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,72 ile ortaokul, 7,71 ile lise ve 7,63 ile ilkokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,55 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,31 ile ortaokul, 5,29 ile ilkokul ve 5,15 ile lise olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çıkarım yapma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,15 ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 4,90 ile ortaokul, 4,89 ile ilkokul ve 4,86 ile lise olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo29 ve Tablo30 da verilmiştir.

Tablo 29

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	KT	Sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	7,772	3	2,591	,406	,749
	Grup İçi	3529,374	553	6,382		
	Toplam	3537,145	556			
Sorgulama	Gruplar Arası	1,256	3	,419	,244	,865
	Grup İçi	947,603	553	1,714		
	Toplam	948,858	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	5,589	3	1,863	,587	,624
	Grup İçi	1754,681	553	3,173		
	Toplam	1760,269	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	4,960	3	1,653	1,548	,201
	Grup İçi	590,721	553	1,068		
	Toplam	595,680	556			

Tablo 30

*Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	KT	Sd	KO	F	p
Çözümleme	Gruplar Arası	2,756	3	,919	,511	,675
	Grup İçi	994,127	553	1,798		
	Toplam	996,883	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	6,076	3	2,025	1,792	,148
	Grup İçi	625,066	553	1,130		
	Toplam	631,142	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	2,849	3	,950	,781	,505
	Grup İçi	672,721	553	1,216		
	Toplam	675,569	556			

Tablo 29 ve Tablo 30 incelendiğinde okuma stratejilerinin hiçbir alt boyutunda öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri anne eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 31 ve Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	İlkokul	234	16,8376	2,34551
	Ortaokul	168	16,9226	2,63781
	Lise	123	16,8618	2,70496
	Üniversite	32	17,5000	2,46262

Tablo 32

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	SS
Sorgulama	İlkokul	234	7,3718	1,31458
	Ortaokul	168	7,3333	1,28867
	Lise	123	7,5691	1,34945
	Üniversite	32	7,9063	1,05828
Dikkati yoğunlaştırma	İlkokul	234	16,0513	1,55774
	Ortaokul	168	16,0119	1,96980
	Lise	123	16,0894	1,95023
	Üniversite	32	16,4375	1,58496
Zihinde canlandırma	İlkokul	234	4,7949	1,04029
	Ortaokul	168	4,9107	1,07687
	Lise	123	5,0732	1,00140
	Üniversite	32	5,3438	,70066
Çözümleme	İlkokul	234	7,7521	1,20732
	Ortaokul	168	7,6012	1,47693
	Lise	123	7,6829	1,42183
	Üniversite	32	8,0625	1,13415
Görsellerden yararlanma	İlkokul	234	5,2650	1,04732
	Ortaokul	168	5,2500	1,12537
	Lise	123	5,2846	1,05209
	Üniversite	32	5,3125	,96512
Çıkarım yapma	İlkokul	234	4,8248	1,15312
	Ortaokul	168	4,8750	1,08990
	Lise	123	5,0000	1,07886
	Üniversite	32	5,2188	,79248

Tablo 31 ve Tablo 32 incelendiğinde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,50 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,92 ile ortaokul, 16,86 ile lise ve 16,83 ile ilkokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sorgulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,91 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,57 ile lise, 7,37 ile ilkokul ve 7,33 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,44 ile anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,09 ile lise, 16,05 ile ilkokul ve 16,01 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Zihinde canlandırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,34 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,07 ile lise, 4,91 ile ortaokul ve 4,79 ile ilkokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çözümleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,06 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,75 ile ilkokul, 7,68 ile lise ve 7,60 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,31 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,28 ile lise, 5,27 ile ilkokul ve 5,25 ile ortaokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çıkarım yapma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,22 ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,00 ile lise, 4,87 ile ortaokul ve 4,82 ile ilkokul olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 33 ve Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	12,672	3	4,224	,663	,575
	Grup İçi	3524,474	553	6,373		
	Toplam	3537,145	556			

Tablo 34

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	KT	sd	KO	F	p
Sorgulama	Gruplar Arası	11,990	3	3,997	2,359	,071
	Grup İçi	936,869	553	1,694		
	Toplam	948,858	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	5,017	3	1,672	,527	,664
	Grup İçi	1755,252	553	3,174		
	Toplam	1760,269	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	12,306	3	4,102	3,888*	,009
	Grup İçi	583,375	553	1,055		
	Toplam	595,680	556			
Çözümleme	Gruplar Arası	6,470	3	2,157	1,204	,307
	Grup İçi	990,413	553	1,791		
	Toplam	996,883	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	,154	3	,051	,045	,987
	Grup İçi	630,988	553	1,141		
	Toplam	631,142	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	5,909	3	1,970	1,627	,182
	Grup İçi	669,660	553	1,211		
	Toplam	675,569	556			
	Toplam	1740,259	556			

Tablo 33 ve Tablo 34 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, çözümleme, görsellerden yararlanma, çıkarım yapma, alt boyutlarında öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,888$ ;  $p<,05$ ), ilgili alt boyutta gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutta grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35

*Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Boyutlar	(I) Anne Eğitim Düzeyi	(J) Anne Eğitim Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Zihinde canlandırma	Üniversite	İlkokul	,54888*	,024

Öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler ile ilkokul olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin ilkokul olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri okudukları sayfa sayısına göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin okudukları sayfa sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 36 ve Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 36

*Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Sayfa Sayısı	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	99 ve altı	344	16,5698	2,57954
	100-199	130	17,1154	2,38742
	200 ve üzeri	83	17,9759	2,15257
Sorgulama	99 ve altı	344	7,2616	1,37709
	100-199	130	7,5923	1,11158
	200 ve üzeri	83	7,9036	1,14353
Dikkati yoğunlaştırma	99 ve altı	344	15,8517	1,87778
	100-199	130	16,1923	1,68024
	200 ve üzeri	83	16,7831	1,24006

Tablo 37

*Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Sayfa Sayısı	N	X	SS
Zihinde canlandırma	99 ve altı	344	4,7616	1,07510
	100-199	130	5,0154	,97237
	200 ve üzeri	83	5,4458	,73672
Çözümleme	99 ve altı	344	7,5145	1,38708
	100-199	130	7,9000	1,29908
	200 ve üzeri	83	8,2169	,98832
Görsellerden yararlanma	99 ve altı	344	5,2645	1,06211
	100-199	130	5,2308	1,03832
	200 ve üzeri	83	5,3373	1,12918
Çıkarım yapma	99 ve altı	344	4,7500	1,15112
	100-199	130	5,1000	,94705
	200 ve üzeri	83	5,2169	1,01270

Tablo 36 ve Tablo 37 incelendiğinde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,98 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,12 ile 100-199 ve 16,57 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sorgulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,90 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,59 ile 100-199 ve 7,26 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,78 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,19 ile 100-199 ve 15,85 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Zihinde canlandırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,45 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,02 ile 100-199 ve 4,76 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çözümleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 8,22 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,90 ile 100-199 ve 7,51 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,34 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,26 ile 99 ve altı ve 5,23 ile 100-199 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çıkarım yapma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,22 ile okudukları sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,10 ile 100-199 ve 4,75 ile 99 ve altı olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin okudukları sayfa sayısına göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 38 de verilmiştir.

Tablo 38

*Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Okunan Sayfa Sayısı	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	139,599	2	69,799	11,381*	,000
	Grup İçi	3397,547	554	6,133		
	Toplam	3537,145	556			
Sorgulama	Gruplar Arası	31,783	2	15,892	9,600*	,000
	Grup İçi	917,075	554	1,655		
	Toplam	948,858	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	60,542	2	30,271	9,866*	,000
	Grup İçi	1699,728	554	3,068		
	Toplam	1760,269	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	32,752	2	16,376	16,116*	,000
	Grup İçi	562,929	554	1,016		
	Toplam	595,680	556			
Çözümleme	Gruplar Arası	39,160	2	19,580	11,326*	,000
	Grup İçi	957,724	554	1,729		
	Toplam	996,883	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	,583	2	,292	,256	,774
	Grup İçi	630,558	554	1,138		
	Toplam	631,142	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	21,273	2	10,636	9,006*	,000
	Grup İçi	654,296	554	1,181		
	Toplam	675,569	556			

Tablo 38 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden görsellerden yararlanma alt boyutunda öğrencilerin okudukları sayfa sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=11,381; p<,05),



sorgulama alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,600; p<,05), dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,866; p<,05), zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=16,116; p<,05), çözümlene alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=11,326; p<,05) ve çıkarım yapma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=9,006; p<,05), ilgili alt boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo39’da verilmiştir.

Tablo 39

*Öğrencilerin Okudukları Sayfa Sayısına Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) Okunan Sayfa Sayısı	(J) Okunan Sayfa Sayısı	Ortalamalar Arası Fark (I- J)	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	200 ve üzeri	99 ve altı	1,40614*	,000
		100-199	,86052*	,036
Sorgulama	99 ve altı	100-199	-,33068*	,034
		200 ve üzeri	-,64199*	,000
Dikkati yoğunlaştırma	200 ve üzeri	99 ve altı	,93139*	,000
		100-199	,59082*	,044
Zihinde canlandırma	200 ve üzeri	100-199	,25376*	,039
		99 ve altı	,68416*	,000
Çözümlene	99 ve altı	100-199	,43040*	,007
		200 ve üzeri	-,38547*	,013
Çıkarım yapma	99 ve altı	100-199	-,70233*	,000
		200 ve üzeri	-,35000*	,005
		200 ve üzeri	-,46687*	,001

Öğrencilerin okudukları sayfa sayısı açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler ile 99 ve altı ve 100-199 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin

kalıcılığını sağlama düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler ile 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler ile 99 ve altı ve 100-199 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 100-199 olan öğrenciler ile 99 ve altı olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 100-199 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 99 ve altı olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrenciler ile 99 ve altı ve 100-199 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler ile 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrenciler ile 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

*Öğrencilerin okuma stratejileri yılsonu ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?*

Öğrencilerin okuma stratejilerinin ders notuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

*Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Puanlarına İlişkin N, X Ve Ss. Değerleri*

Boyutlar	Ders Notu	N	X	SS
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	0-54	32	15,3750	2,37935
	55-69	60	16,6333	2,86987
	70-84	195	17,0872	2,15808
	85-100	270	17,0185	2,64569
Sorgulama	0-54	32	6,3750	1,26364
	55-69	60	6,9833	1,47857
	70-84	195	7,4051	1,24146
	85-100	270	7,6815	1,22945
Dikkati yoğunlaştırma	0-54	32	14,5938	2,24125
	55-69	60	15,4000	2,51908
	70-84	195	16,0154	1,62923
	85-100	270	16,4333	1,47129
Zihinde canlandırma	0-54	32	4,2500	1,04727
	55-69	60	4,5667	1,14042
	70-84	195	4,9128	,97789
	85-100	270	5,0889	1,00161
Çözümleme	0-54	32	6,6875	1,42416
	55-69	60	7,3667	1,68711
	70-84	195	7,7692	1,24895
	85-100	270	7,8630	1,24347
Görsellerden yararlanma	0-54	32	4,5000	1,31982
	55-69	60	4,9000	1,13047
	70-84	195	5,3385	,94067
	85-100	270	5,3889	1,05282
Çıkarım yapma	0-54	32	4,4375	1,31830
	55-69	60	4,5333	1,17122
	70-84	195	4,7846	1,02784
	85-100	270	5,1222	1,06476

Tablo 40 incelendiğinde bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 17,09 ile Ders notu 70-84 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,02 ile 85-100, 16,63 ile 55-69 ve 15,38 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Sorgulama alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,68 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,41 ile 70-84, 6,98 ile 55-69 ve 6,38 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 16,43 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 16,02 ile 70-84, 15,40 ile 55-69 ve 14,59 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Zihinde canlandırma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,09 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 4,91 ile 70-84, 4,57 ile 55-69 ve 4,25 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çözümleme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 7,86 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 7,77 ile 70-84, 7,37 ile 55-69 ve 6,69 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Görsellerden yararlanma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,39 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 5,34 ile 70-84, 4,90 ile 55-69 ve 4,50 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Çıkarım yapma alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 5,12 ile Ders notu 85-100 olan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 4,78 ile 70-84, 4,53 ile 55-69 ve 4,34 ile 0-54 olan öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin Ders notuna göre okuma stratejilerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 41 ve Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 41

*Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejilerinin Farklılaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Ders Notu	KT	sd	KO	F	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	Gruplar Arası	89,287	3	29,762	4,774*	,003
	Grup İçi	3447,859	553	6,235		
	Toplam	3537,145	556			

Tablo 42

*Öğrencilerin Yıllık Notuna Göre Okuma Stratejilerinin Farklaşmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Ders Notu	KT	sd	KO	F	p
Sorgulama	Gruplar Arası	64,773	3	21,591	13,505*	,000
	Grup İçi	884,086	553	1,599		
	Toplam	948,858	556			
Dikkati yoğunlaştırma	Gruplar Arası	132,897	3	44,299	15,053*	,000
	Grup İçi	1627,373	553	2,943		
	Toplam	1760,269	556			
Zihinde canlandırma	Gruplar Arası	29,562	3	9,854	9,626*	,000
	Grup İçi	566,118	553	1,024		
	Toplam	595,680	556			
Çözümleme	Gruplar Arası	47,530	3	15,843	9,229*	,000
	Grup İçi	949,353	553	1,717		
	Toplam	996,883	556			
Görsellerden yararlanma	Gruplar Arası	31,914	3	10,638	9,817*	,000
	Grup İçi	599,228	553	1,084		
	Toplam	631,142	556			
Çıkarım yapma	Gruplar Arası	30,840	3	10,280	8,817*	,000
	Grup İçi	644,729	553	1,166		
	Toplam	675,569	556			

Tablo 41 ve Tablo 42 incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=4,774$ ;  $p<,05$ ), sorgulama alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=13,505$ ;  $p<,05$ ), dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=15,053$ ;  $p<,05$ ), zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=9,626$ ;  $p<,05$ ), çözümleme alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=9,229$ ;  $p<,05$ ), görsellerden yararlanma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=9,817$ ;  $p<,05$ ) ve çıkarım yapma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=8,817$ ;  $p<,05$ ), ilgili alt boyutlarda gruplar

arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Bu boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43

*Öğrencilerin Yılsonu Notuna Göre Okuma Stratejileri Alt Boyutları Puan Ortalamalarına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Bağımlı Değişken	(I) Ders Notu	(J) Ders Notu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama	0-54	70-84	-1,71218*	,002
		85-100	-1,64352*	,003
Sorgulama	0-54	70-84	-1,03013*	,000
		85-100	-1,30648*	,000
	55-69	85-100	-,69815*	,001
Dikkati yoğunlaştırma	0-54	70-84	-1,42163*	,000
		0-54	1,83958*	,000
	85-100	55-69	1,03333*	,000
		70-84	,41795*	,048
Zihinde canlandırma	0-54	70-84	-,66282*	,004
		0-54	,83889*	,000
	85-100	55-69	,52222*	,002
Çözümleme	0-54	70-84	-1,08173*	,000
		85-100	-1,17546*	,000
	55-69	85-100	-,49630*	,041
Görsellerden yararlanma	0-54	70-84	-,83846*	,000
		85-100	-,88889*	,000
	55-69	70-84	-,43846*	,023
		85-100	-,48889*	,006
Çıkarım yapma	85-100	0-54	,68472*	,004
		55-69	,58889*	,001
		70-84	,33761*	,005
Seçici okuma	0-54	55-69	-1,02708*	,039
		85-100	-,99560*	,014
Göz atma	85-100	0-54	,60718*	,000
		55-69	,29259*	,001
		70-84	,16439*	,005

Öğrencilerin Ders notu açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Ders notu 55-69 olan öğrenciler ile 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle Ders notu 55-69 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 70-84 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Ders notu 85-100 olan öğrenciler ile 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle Ders notu 85-100 olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 70-84 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Ders notu 85-100 olan öğrenciler ile 0-54 ve 55-69 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle Ders notu 85-100 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 0-54 ve 55-69 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Ders notu 55-69 olan öğrenciler ile 85-100 olan

öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle Ders notu 55-69 olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 85-100 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Görsellerden yararlanma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin görsellerden yararlanma düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca Ders notu 55-69 olan öğrenciler ile 70-84 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle Ders notu 55-69 olan öğrencilerin görsellerden yararlanma düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 85-100 olan öğrenciler ile 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 85-100 olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Seçici okuma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 0-54 olan öğrenciler ile 55-69 ve 85-100 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 0-54 olan öğrencilerin seçici okuma düzeylerinin 55-69 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu söylenebilir.

Göz atma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Ders notu 85-100 olan öğrenciler ile 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle Ders notu 85-100 olan öğrencilerin göz atma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.



## Dördüncü Bölüm

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

#### Tartışma

Farklı akademik seviyedeki 4. Sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları bu araştırmada incelenmektedir. Bu inceleme esnasında farklı değişkenlerinde öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını etkilediği görülmüştür.

Araştırmada elde edilen verilere göre kız öğrencilerin okuma stratejilerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, görsellerden yararlanma, çıkarım yapma, seçici okuma, göz atma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha iyi kullandıklarını, daha fazla kitap okuduklarını, okuduklarını anlamada daha başarılı olduklarını, okumaya daha çok zaman ayırdıklarını, metinleri daha dikkatli okuduklarını gösterir. Erkek öğrencilerin boş zamanlarını kız öğrencilere göre daha az kitap okumaya ayırdıkları gözükmektedir. Nitekim kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejilerini daha çok kullanmaları, okumaya karşı içlerinde besledikleri olumlu tutumlara (Kuş ve Türkyılmaz, 2010); kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha iyi olmaları okuma tercihine, sıklığına, metne odaklanma süresine ve düzeyine, kız öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma bakımından daha iyi bir düzeyde olmaları, kız öğrencilerin okuduğunu anlama konusundaki başarılarının doğal neticesine (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010); okumanın süreklilik halini alması ve okuma alışkanlığına yönelik tutumun kızlar lehine olması, (Yılmaz ve Benli, 2010); kız öğrencilerin kitap okumaya karşı daha pozitif tutum göstermeleri, erkeklerin daha çok ev dışında bayanların evde zaman geçirmelerine ve kitap okumaya karşı daha çok istekli olmalarına, kız ve erkekler arasındaki duygusal ve gelişimsel ihtiyaçların farklılığına (Arslan, Çelik, 2009); kızların erkeklere göre daha çok kitap okumaları ve eleştirel okuma düzeylerinin daha fazla olması, erkeklerin çocukken, ergenlikte ve yetişkinlikte

sokağa, kahveye, arkadaşlarının yanına fitratları gereği gereğinden daha çok, daha sık ve rahat çıkabilmelerine (Sadioğlu ve Bilgin, 2008); erkek öğrencilerin okuma sıklığının daha az olması, erkeklerin boş zamanlarını daha çok arkadaşlarıyla dışarıda gezmeye, eğlenmeye ayırmalarına, internette daha çok gezinmelerine vb. (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010); bağlanmıştır. Görüldüğü gibi belirtilen araştırmacıların verileri, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre zamanlarını kitap okumaya istenilen düzeyde ayırmadığı görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin kardeş sayılarına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiği zaman tek kardeş veya çok kardeşli olma öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Elde edilen veriler 1 kardeşi olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 2, 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. 2 kardeşi olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Sonucun bu şekilde çıkma sebebi ailede daha az sayıda çocuğun ailenin bütün ilgisini üzerinde toplarken sayının artışıyla birlikte bu desteğin kardeş sayısı ile birlikte bölünerek azaldığı anlaşılmaktadır. Kardeş sayısı arttıkça çocuğa ayrılan zamanın azalması, kitap okuma ve ders takibinin istenilen şekilde yapılamaması, diğerine göre, çok kardeşi olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarını olumsuz etkilemektedir. Kardeş sayısı arttıkça çocuk başına düşen gelirden azalacaktır. Bu aileler, çocuklarının okul ihtiyaçlarını almakta zorlanırken, az çocuklu aileler roman, hikâye, şiir kitabı, dergi gibi öğrencinin ilgi duyabileceği farklı okuma materyallerini alabilmektedir. Dökmen (1994), bu gerçeği şöyle açıklamaktadır:

... bir okuyucunun okuma becerisi ve ilgisi, istediği kadar yüksek olsun ve bu okuyucu elden geldiğince iyi okuma alışkanlıkları geliştirmiş olsun, eğer yeterince kitap bulamıyorsa, bu okuyucunun sahip olduğu özellikler pek fazla işe yaramayacak, en azından kitaptan uzak geçen bir sürede, bu kişinin okuma becerisi performansına dönüşmeyecek demektir.

Dökmen (1994), nin verileri, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca, çok çocuklu aile ortamında sözlü iletişim fazladır. İnsanların bir şeyler okumak için yalnız kalabileceği bir zamanı bulması zordur. Bu sebeplerden dolayı çok çocuklu ailelerde çocukların okuma stratejilerini kullanma durumlarının gelişmesi az çocuklu ailelere göre daha yavaş ve daha zordur.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu incelendiğinde ise, okuma stratejilerinin hiçbir alt boyutunda öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Cleary'nin (1972) araştırması üst düzeyde eğitim alanların, alt düzeyde eğitim alanlara göre daha çok kitap okuduklarını göstermektedir. Bu sebeple üst düzeyde eğitim alanlar, çocuklarına kitap okuma hususunda örnek olabilirler ve çocuklarını okumaya yönlendirmede daha bilinçli davranabilirler; onlara yaş, zekâ ve ilgilerine uygun kitaplara ulaşmada öncülük yapabilirler. Ayrıca daha üst düzeyde eğitim almış kişiler daha çok okurlar ve bu yönüyle çocuklarına kitap okumada örnek ve öncü olurlar.

Cleary'nin (1972), verileri, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte değildir. Çünkü Cleary'nin (1972), verilerine göre üst düzey eğitimi olan babaların çocuklarıyla, alt düzeyde eğitim alan babaların çocukları arasında okuma stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farklılıkların olması gerekir. Anlamlı bu farklılıkların olmama sebebi üst düzeyde eğitim alanların sosyo-ekonomik problemlerinden dolayı kaynaklanabilir. Günümüzde ev, araba, ihtiyaç kredisi gibi masraflar aileleri hem zihinsel olarak hem de ekonomik olarak sıkıntıya sokmaktadır. Bu sıkıntılardan dolayı çocuklarını kitap okumaya yönlendirmede, yaş, zekâ ve ilgilerine uygun kitaplara ulaşmada, çocuklarına kitap okumada ve kitap okuyarak örnek olmada gerekli olan adımları atamıyor olabilirler.

Çocuğun ya da gencin okuma alışkanlığı kazanmasında, özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır. Diğer bir deyişle, okuyan bir örnek, çocuğun ve gencin okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemli rol oynamaktadır. Özellikle anne babanın, çocuğu resimli kitaplara bakmaya teşvik etmeleri, ona yüksek sesle öykü okumaları bu alışkanlığı kazandırmada önemli uygulamalar olacaktır (Yılmaz, 1990).

Dökmen (1994), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” Demek ki aile içinde okuma alışkanlığına sahip bir örnek yoksa ve farklı etkenlerden dolayı modelden öğrenmelerini sağlayacak ortam hazırlanmıyorsa ailenin eğitimi üst düzeyde olsa anlamlı farklılıklar ortaya çıkmayacaktır. Çünkü çocukların zihnine kitap okuma adına istenilen mesaj gönderilmemektedir. Unutulmamalı ki kendi kendine kitap okumak için zaman ayıran ebeveynler, çocuklarına kitap okumanın zevkli ve sevilecek bir eylem olduğu imajını verirler (Wise ve Buffington, 2005).

Bayram (2001), yaptığı bir araştırmada okuma alışkanlığına sahip olduğunu söyleyen 196 kişiden 109’unun evde en çok babasının okuduğunu, 37’sinin annesinin ve 50’sinin ise kardeşinin okuduğunu belirtmiştir. Bu sonuçtan ebeveyn olan babanın okuma alışkanlığı kazandırmada oldukça etkili bir model olduğu söylenebilir. Kendi araştırmamızda elde edilen bu bulguda üst düzey eğitime sahip babaların çocuklarında okuma stratejilerini kullanma adına beklenen anlamlı farklılıklar gözüküyorsa babanın etkili bir model olduğu söylenemez.

Amerika Birleşik Devletleri’nde, farklı eğitim düzeylerindeki insanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, üst düzeyde eğitim alanların alt düzeyde eğitim alanlara göre daha çok kitap okudukları belirlenmiştir (Bamberger, 1990).

Staiger’e (1973) göre, tanımında olduğu gibi, okuma nedenleri de toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre değişiklik göstermekte; bir toplum için geçerli olan bir neden diğer bir toplum için geçerli olmayabilmektedir. Aynı biçimde, bir toplum farklı zamanlarda, farklı okuma nedenlerine sahip olabilmektedir (Staiger, 1973; Akt: Yılmaz). Bu sonuca göre Amerika Birleşik Devletleri’nde insanlar üzerinde yapılan bir araştırma ile Türkiye’de yapılan araştırmanın sonucu benzerlik göstermeyebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu incelendiğinde ise, okuma stratejileri faktörlerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, çözümleme, görsellerden yararlanma, çıkarım

yapma, seçici okuma ve göz atma alt boyutlarında öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte zihinde canlandırma alt boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,888$ ;  $p<,05$ ), ilgili alt boyutta gruplar arasında, 05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. . Bu bulgudan hareketle anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin ilkokul olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Okuma stratejileri alt boyutlarında öğrencilerin anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farkı olmama sebebi baba eğitim düzeyinde olduğu gibi sosyo-ekonomik durum olabilir. Veya anne okuma adına iyi bir model değildir.

Anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerden yüksek olma sebebi, üniversite mezunu annelerin kelime hazinelerinin daha fazla ve anlatımlarının daha güçlü olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin haftalık okudukları sayfa sayısına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiği zaman öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Elde edilen veriler 200 ve üzeri okuyan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. 100-199 olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin 99 ve altı olan öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler bize gösteriyor ki düzenli olmak şartıyla iyi bir okuyucu okuma stratejilerini daha iyi kullanmaktadır. Çünkü öğrenci okurken öğrendiği ve keşfettiği okuma stratejilerini uygulama imkânı bulmaktadır. Böylelikle okuma stratejilerini kullanmasını öğrenmektedir. Okuma çok yönlü öğrenme yollarını harekete geçiren bir süreçtir (Savaş 2006).

Muhtar (2006)'ın araştırmasında aktardığı, başarılı okuyucuların, zayıf okuyuculardan daha yüksek oranda strateji kullandıkları ve bunları bilinçli ve etkili kullandıklarıdır. Muhtar (2006)'ın verileri de, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguda ise, öğrencilerin yılsonu ortalamasına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde akademik başarı puanı yükseldikçe okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin de yükseldiği

görülmektedir. Araştırmanın verilerine bakıldığında okuma stratejilerini kullanma durumu ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Akademik başarı için okuduğunu anlamamanın, okuduğunu anlamak içinde okuma stratejilerini kullanmanın önemli olduğunu biliyoruz.

Karatay (2007) da yaptığı çalışmasında akademik başarı puanlarıyla okuduğunu anlama başarısı arasında benzer bir sonuç bulmuştur. Okuma, eğitim ortamında en çok kullanılan öğrenme yollarından biridir. Yapılan araştırmalar da okuduğunu anlamayla akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Bundan dolayı metinden istenilen anlamı doğru çıkarabilmek önemlidir. Barnett'e göre okuma stratejileri metinden anlam çıkarmak için işe koşulan bir dizi sorun çözme davranışdır (Karatay, 2007; Akt: Sim 2007). Okuma stratejilerini bilinçli olarak kullanan öğrenciler anlama vazifelerini başarabildikleri için, akademik seviyede de istenilen düzeye gelmektedirler. Cohen (1990)'e göre okuma stratejileri, okuyucuların okuma görevlerinin üstesinden gelebilmek için bilinçli olarak seçtikleri zihinsel süreçlerdir.

Okuma stratejilerinin bir başka faydası da öğrencilerin akademik başarılarını pozitif yönde etkilemesidir. Öğrenciler okuma stratejilerini uygulamakla metinleri daha etkili bir şekilde anlayabilir ve bir sonraki metne daha iyi hazırlık yapabilirler. (Gurses, 2002)'in verileri de, bu araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

## **Sonuç**

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki sorgulama boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki dikkati yoğunlaştırma boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki zihinde canlandırma boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki çözümleme boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki görsellerden yararlanma boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki çıkarım yapma boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki seçici okuma boyutunu bazene yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejileri alt boyutlarındaki göz atma boyutunu her zamana yakın düzeyde kullandığı tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde okuma stratejilerinin zihinde canlandırma ve çözümleme alt boyutunda gruplar arasında bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Fakat kız öğrencilerin okuma stratejilerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde okuma stratejilerinin sorgulama alt boyutunda, kız öğrencilerin okuma stratejilerinden sorgulama düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden görsellerden yararlanma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden çıkarım yapma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden seçici okuma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşması incelendiğinde kız öğrencilerin okuma stratejilerinden göz atma düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin okuma stratejilerinin bireysel odaya sahip olma durumlarına göre farklılaşma incelendiğinde okuma stratejilerinin hiçbir alt boyutunda öğrencilerin bireysel odaya sahip olma durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.
- Öğrencilerin kardeş sayılarına göre okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde okuma stratejileri faktörlerinden görsellerden yararlanma ve seçici okuma alt boyutlarında öğrencilerin kardeş sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. . Bununla birlikte bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutunda, sorgulama alt boyutunda, dikkati yoğunlaştırma alt boyutunda, zihinde canlandırma alt boyutunda, çözümlenme alt boyutunda ve göz atma alt boyutunda anlamlı bir farkın olduğunu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin kardeş sayısı açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.



- Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine bu bulgudan hareketle 2 kardeşi olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler ile 1 ve 2 kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 1 ve 2 kardeşi olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan öğrenciler ile 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 2 ve 3 ve daha çok kardeşi olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- G6z atma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 1 kardeşi olan 6đrenciler ile 3 ve daha çok kardeşi olan 6đrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu g6r6lmektedir. Bu bulgudan hareketle 1 kardeşi olan 6đrencilerin g6z atma d6zeylerinin 3 ve daha çok kardeşi olan 6đrencilerden y6ksek olduğu tespit edilmiştir.
- 6đrencilerin baba eğitim d6zeyine g6re okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde okuma stratejilerinin hiçbir alt boyutunda 6đrencilerin baba eğitim d6zeyine g6re gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
- 6đrencilerin anne eğitim d6zeyine g6re okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde okuma stratejileri fakt6rlerinden bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama, sorgulama, dikkati yoğunlaştırma, 6z6mleme, g6rsellerden yararlanma, çıkarım yapma, seçici okuma ve g6z atma alt boyutlarında 6đrencilerin anne eğitim d6zeyi açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.
- 6đrencilerin anne eğitim d6zeyi açısından zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, anne eğitim d6zeyi 6niversite olan 6đrencilerin zihinde canlandırma d6zeylerinin ilkokul olan 6đrencilerden y6ksek olduğu tespit edilmiştir.
- 6đrencilerin okudukları sayfa sayısına g6re okuma stratejilerinin farklılaşması incelendiğinde okuma stratejileri fakt6rlerinden g6rsellerden yararlanma, seçici okuma ve g6z atma alt boyutlarında 6đrencilerin okudukları sayfa sayısı açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.
- 6đrencilerin okudukları sayfa sayısı açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 200 ve 6zeri olan 6đrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama d6zeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan 6đrencilerden y6ksek olduğu tespit edilmiştir.
- Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan 6đrencilerin sorgulama d6zeylerinin

100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, hareketle okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, hareketle okuduğu sayfa sayısı 100-199 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 99 ve altı olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuduğu sayfa sayısı 200 ve üzeri olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 99 ve altı ve 100-199 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, okuduğu sayfa sayısı 99 ve altı olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 100-199 ve 200 ve üzeri olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin yılsonu ortalaması açısından bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilginin kalıcılığını sağlama düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Sorgulama alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde Yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yılsonu ortalaması 55-69 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Dikkati yoğunlaştırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, Yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin sorgulama düzeylerinin 70-84 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. yılsonu ortalaması 85-100 olan öğrencilerin dikkati yoğunlaştırma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.
- Zihinde canlandırma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 70-84 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yılsonu ortalaması 85-100 olan öğrencilerin zihinde canlandırma düzeylerinin 0-54 ve 55-69 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Çözümleme alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yılsonu ortalaması 55-69 olan öğrencilerin çözümleme düzeylerinin 85-100 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Görsellerden yararlanma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin görsellerden yararlanma düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yılsonu ortalaması 55-69 olan öğrencilerin görsellerden yararlanma düzeylerinin 70-84 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Çıkarım yapma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, yılsonu ortalaması 85-100 olan öğrencilerin çıkarım yapma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.
- Seçici okuma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, yılsonu ortalaması 0-54 olan öğrencilerin seçici okuma düzeylerinin 55-69 ve 85-100 olan öğrencilerden düşük olduğu tespit edilmiştir.

- Gz atma alt boyutu puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde yılsonu ortalaması 85-100 olan öğrencilerin göz atma düzeylerinin 0-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

## **neriler**

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmen adayları okuma stratejileri hakkında bilgilendirilmeli ve okuma stratejilerinin önemi anlatılmalıdır.
- Mevcut ğretmenlerimiz akademisyenlerle okuma stratejileri hakkında ortak çalışmalar yapabilmelidir.
- Öğrenciler, ğretmenler tarafından ödül sistemini kullanarak okumaya teşvik edilmelidir. Fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları grlmştir.
- Ailelerin okuma ve anlama konusunda bilgi düzeyleri MEB'in, okul ve öğretmenlerin çabalarıyla artırılmalıdır. Bu konu hakkında sorumlular tarafından ciddi projeler hazırlanmalıdır.
- İletişim araçlarıyla toplumun okuma ve okuma stratejileri hakkında bilgi düzeyleri artırılmalıdır.
- Üniversitelerde okuma ve okuma stratejileri ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar ilkokul öğretmenlerine ulaştırılmalı. ğretmenlerde konu hakkında yapılan bilimsel çalışmalara mutlaka ulaşmalı.
- İlkokullarda ğretmenler öğrencilerin seviyelerine göre okuma çalışmalarında, okuma stratejilerini hissettirmeli.

## **Araştırmacılara dönük öneriler**

- Ülkemizde okuma stratejilerine yönelik bilimsel araştırmalar yurt dışında yapılan araştırmalara göre az olduğundan alanı olan araştırmacılar konuyla ilgili orijinal bilimsel çalışmalar ortaya koyabilir.
- Okuma stratejilerini kullanma durumu farklı boyutlarda farklı değişkenlerle farklı sınıf düzeylerinde incelenebilir. Bu araştırmada birçok madde 4. Sınıf düzeyine uygun olabilmesi için elimine edildi.

Farklı üst sınıflarda, elimine edilen bu maddelerle yeni boyutlar incelenebilir. İlkokul 4. Sınıf öğrencileri ailelerinin gelir düzeylerini bilmedikleri için ekonomik durum önemli olmasına rağmen bir değişken olarak kullanılmadı. Ortaokul veya lise gibi üst düzey sınıflarda yapılacak araştırmalarda bunun gibi değişkenler kullanılarak farklılıklar ortaya konabilir.

## Kaynaklar

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(191), 68-77.
- Alpay, M.(1991). *Kütüphane: Dünyü yarına bağlayan köprü*. İstanbul: Türk kütüphaneciler Derneği.
- Acat, B. (1996). *Okuma güçlükleri ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki düzeyi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2010). Determining and describing reading strategies. In Salatas Waters, H., & Schneider, W. (Eds.), *Metacognition, Strategy Use, Instruction* (pp.201-225). New York: Guilford Press.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretim* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Kırkkılıç, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing reading*. New York: Cambridge University Press.
- Alperen, N. (1999). *Okuma-yazma öğretimi metotları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Anderson, R.C., & Pearson. P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-293). New York: Longman.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Aslanoğlu, E. A. (2007). PIRLS 2001 *Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baymur, F. (1983). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Bloom, B. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozpolat, E. (2010). *Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi* (Cumhuriyet üniversitesi eğitim fakültesi örneği). *Journal of World of Turks*, 2 (1), 411- 428.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, E. (2002). *İlköğretim öğrencilerini öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 9, 41-51



- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cromer, W. (1970). The difference model: A new explanation for some reading difficulties, *Journal of Educational Psychology*. 61(6,1), 471-483.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi* (6. Baskı ). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım
- Çetinkaya, G. (2004). *Ana dilinde ve yabancı dilde okuma sürecine yönelik gözlemler: okuma anlama stratejileri üzerine uygulamalı bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, O. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel. (2004), *Türkçe öğretimi*, Ankara, Pegem Yayıncılık
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul besinci sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(XV), 97-107.
- Dökmen, Ü.(1994). *Okuma becerisi ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Duffy, G.(1993).Rethinking strategy instruction. *The Elementary School Journal*. 93, 3
- Farr, R. (1992). Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. *Reading Teacher*. 46(1), 26-37.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norword, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*. İstanbul: Marka Yayınları.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gönen, M., Çelebi Öncü, E. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-34
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürcan, H. İ. (1999). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No 1113.
- Gündüz, O. ve Şimşek T. (2011). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. (127648)
- Gürses, R. (1996). Okuma anlama. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni*, 28, IX, 98-103.
- Hamman, D. Et.al (1997). Examining the Real- Time Effects of reading-strategy training. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. March 24-28
- Jackson, F. B. & Madison, M. (1998). Teacher training: Providing instruction in a basic reading strategy in elementary rural general education settings.*Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education*.March 25-28.

- Kamhi, A. G., & Catts, H. W. (1999). Language and reading: Convergences and Diergences. In H.W. Catts & A. G. Kamhi (Eds.). *Languaga and reading disabilities* (pp. 1-24). Boston: Allyn and Bacon.
- Karatay, H.(2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ANKARA.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karaçam, A. ( 2005). Hastalarını kitapla iyileştiren doktor. *Kitap Hayattır Dergisi*, 2,80
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Real Yayıncılık.
- Kıroğlu, M. Kasım (2002). *Anlamli gruplandırma stratejisinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 23(111), 14-21
- Law, K. Y. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51(1), 77–95.
- Levande, D. (1993). Standardized reading tests: Concerns, limitations and alternatives. *Reading Improvement*, 30(2), 125-127.
- Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maraşlı, A. (2005). *Okumayı sevdirmeye yolları*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- McShane, J. (1991). *Cognitive development: An information processing approach*. United Kingdom: Blackwell Publishers.

- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mills, K. A.(2009). Floating on a sea of talk: Reading comprehension through speaking and listening. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329.
- Moffet, J., & Wagler, B. J. (1976). *Student centered language arts and reading K 13, A Handbook For Teachers. Second Edition Boston*.
- Muhtar, S. (2006). *Üst bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Murphy, S. (1995). Revisioning reading assessment: Remembering to learn from the legacy of reading tests. *Clearing House*, 68(4), 235-239.
- Murphy, S. (1998). *Fragile evidence: A critique of reading assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Publishers.
- Nunan, D. (2007) *Second Language Teaching*. USA, Heinle-Heinle.Grabe, W., & Stoller, F.(2001), *Reading for academic purposes in teaching english as a foreign language*, USA. Heinle-Heinle.
- Oluk, S., Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17(1), 183-194
- Ozuru, Y., Rowe, M., O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2008). Where's the difficulty in standardized reading tests: The passage or the question? *Behavior Research Methods*, 40(4), 1001-1015.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Oncu Kitap.
- Özçelebi, O.S. ve Cebecioğlu, N.S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye'de okuma alışkanlığının olmaması*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: inkılap Kitabevi.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 121.
- Öztürk, B. K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Pearson, P. D., & Valencia, S. W. (1988). Principles for classroom comprehension assessment. *Remedial & Special Education*, 9(1), 26-35.
- Perfetti, C. A., & Hogaboam, T. (1975). Relationship between single Word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67,461-469.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Roeber, E. D. (1997). The technical and practical challenges in developing innovative assessment approaches for use in statewide assessment programs. *Contemporary Education*, 69 (1), 6-10.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim besinci sınıf öğrencilerinin üst biliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skills*. Ankara:Hacettepe Tas.

- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1), 1-23.
- Spiro, R. J., & Myers, A. (1984). Individual differences and underlying cognitive processes in reading. In P. David Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 471-501). New York: Longman.
- Spink, J. (1989). *Children as readers: A study*. London: Clive Bingley.
- Sternberg, R. J. (1991). Are we reading too much into reading comprehension tests? *Journal of Reading*, 34 (7), 540-545.
- Şirin, M. R. ve Soylu, İ. (2003). *Okuyan Türkiye ön bilgi raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Taraban, R. (2011). Information fluency growth through engineering curricula: Analysis of students' text-processing skills and beliefs. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 1-20.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tazebay, A. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tazebay, A. ve Çelenk, S. (2008). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- TDK. (1998). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Teele, S. (2004). *Multiple intelligences perspective*. USA: Corwin Press.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). YÖK Tez Merkezi. (211829)

- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Topuzkanamıs, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk dili*, 609, 547-563.
- Ultanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valencia, S. & Pearson, P. D. (1988). Principles for classroom comprehension assessment. *Remedial and Special Education*, 9(1), 26-35.
- Winograd, P., Paris, S., & Bridge, C. (1991). Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45(2), 108-116.
- Womack, S., & Hanna, S.L. (2010). The Influence of a pre-reading strategy on Collage Exam Scores: An Action Study
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara

- Yılmaz, B.(2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, Z. A. (2006). *Uygulama örnekleriyle ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Zhang, Z. (1993). Literature review on reading strategy research. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*. November 10-12.



## Ekler

### Ek-1:Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler:

Şimdiden bu çalışmada bana yardımcı olduğunuz için sizlere çok teşekkür ediyorum. Bu çalışma okuma stratejilerini ne derece kullandığınızı ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Sevgili çocuklar bu kesinlikle bir sınav değildir. Her ifadeye verilebilecek cevap, kişiden kişiye değişebilmektedir. Yapılan araştırmanın sağlıklı sonuç vermesi için sizin ne düşündüğünüz bizim için çok önemlidir. Siz değerli öğrencilerimizin işaretleyeceği yanıtlar oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle lütfen her cümleyi çok dikkatlice okuyunuz. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra onunla ilgili size uygun gelen (Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman) yazan kutulardan bir tanesine (X) işareti koymanızdır.

İlginiz ve sabrınız için sizlere tekrar teşekkür ediyorum.

Kişisel bilgiler;

Adı-Soyadı :

Sınıf :

Şube :

1. Cinsiyetiniz : Kız ( ) Erkek ( )

2. Kardeş Sayısı :

3. Babanızın eğitim düzeyi : İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ve Dengi ( )  
Üniversite ( )

4. Annenizin eğitim düzeyi : İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ve Dengi ( )  
Üniversite ( )

5. Kendinize ait Odanız var mı?: Evet ( ) Hayır ( )

6. Haftada kaç sayfa kitap okursunuz? :

## Ek-2: Okuma Stratejileri Ölçeği

MADDE NO	OKUMA STRATEJİLERİ	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
M1	Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.			
M2	Okurken önemli yerleri not alırım.			
M3	Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.			
M4	Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
M5	Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, İnternet, vb.) bakarım.			
M6	Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.			
M7	Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.			
M8	Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
M9	Metnin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
M10	Okurken kendi kendime sorular sorarım.			
M11	Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.			
M12	Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.			
M13	Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.			
M14	Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.			
M15	Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.			
M16	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.			
M17	Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.			
M18	Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.			
M19	Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
M20	Paragraftaki her cümlemin ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
M21	Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.			
M22	Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.			
M23	Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.			
M24	Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			
M25	Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			

**Ek-3: Ölçek Alt Boyutları**

<i>NO</i>	<i>OKUMA STRATEJİLERİ</i>	<i>Hiçbir zaman</i>	<i>Bazen</i>	<i>Her zaman</i>
M1	Okumayı bitirdikten sonra altını çizdiğim yerleri tekrar ederim.			
M2	Okurken önemli yerleri not alırım.			
M3	Okuma bittikten sonra özet çıkarırım.			
M4	Okurken önemli gördüğüm yerlerin altını çizerim.			
M5	Anlamını bilmediğim kelime, atasözü veya deyimle karşılaşırsam başka kaynaklara (sözlük, İnternet, vb.) bakarım.			
M6	Okumayı bitirdikten sonra neden, nasıl, niçin, ne zaman, nerede, kim gibi kendime sorular sorarım.			
M7	Anlamakta zorlandığım yerleri yavaş okurum.			
M8	Başlık ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
M9	Metnin resimleri ile metinde anlatılanların uyumunu düşünürüm.			
M10	Okurken kendi kendime sorular sorarım.			
M11	Kitap okurken dikkatim dağılırsa anlamadığım yeri tekrar okurum.			
M12	Okuduğum yeri anlamazsam tekrar okurum.			
M13	Okuduğumu anlamak için dikkatli okurum.			
M14	Sessiz bir ortamda okumaya çalışırım.			
M15	Okurken öğrendiğim yeni bilgilerle eski bilgilerimi karşılaştırırım.			
M16	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okurum.			
M17	Kitabı okurken anlatılanları zihnimde (hayalimde) canlandırırım.			
M18	Okuduğumu daha iyi anlamak için kendimi kahramanın yerine koyarım.			
M19	Metindeki her paragrafın ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
M20	Paragraftaki her cümlenin ne anlattığını anlamaya çalışırım.			
M21	Metnin ana fikrini bulmaya çalışırım.			
M22	Resimler, kitaba olan ilgimi artırır.			
M23	Kitapların resimli olması anlamamı kolaylaştırır.			
M24	Resme bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			
M25	Başlığa bakarak içerik hakkında tahminlerde bulunurum.			

## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı soyadı:** Yusuf EMRE

**Doğum tarihi:** 23.02.1973

**Doğum yeri:** Kayseri

**Adres:** Zübeyde Hanım Mh. 7448/2 Sk. No:1/1 Kat3 Da5  
Örnekköy/Karşıyaka İZMİR

**E-Posta:** [yusufemre73@hotmail.com](mailto:yusufemre73@hotmail.com)

### Öğrenim Durumu

İlkokul : Şükrü Malaz İlkokulu Kayseri

Ortaokul : İ-H-L Merkez Kayseri

Lise : İ-H-L Merkez Kayseri

Üniversite : 19 Mayıs Üniversitesi, Amasya Eğitim Fak. Sınıf  
Öğretmenliği

### İş Deneyimi

Okul Müdürü,

Zübeyde Hanım İlkokulu-Ortaokulu-Devam ediyor.

### Yayımlar (Varsa)

