



Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARININ
OKUDUĞUNU ANLAMAYA OLAN ETKİSİ**

Hazırlayan:

Mazhar ÜNAL

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Şeyma Büyükkavas KURAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARININ
OKUDUĞUNU ANLAMAYA OLAN ETKİSİ**

Hazırlayan:

Mazhar ÜNAL

Danışman:

Yrd. Doç. Dr. Şeyma Büyükkavas KURAN

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2012

KABUL VE ONAY

Mazhar ÜNAL tarafından hazırlanan “6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi” başlıklı bu çalışma, .../.../ ... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Üye:

Üye:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../...

Prof. Dr. Metin EKER

Müdür

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım yüksek lisans tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

.../.../...

Mazhar ÜNAL

ÖZET

Öğrencinin Adı-Soyadı	Mazhar ÜNAL
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN
Tezin Adı	6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıfta okuyan öğrencilerin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın verilerini, 2010-2011 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'nun 6. sınıfında okuyan 103 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu” ve farklı metin türlerinde (öyküleyici, şiir ve bilgi verici) “Okuduğunu Anlama Sınavları” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans ve yüzde değerleri ile T-Testi, ANOVA sonuçları kullanılmıştır. İncelemeler SPSS 11.5 programıyla gerçekleştirilmiştir. Bulguların ilişkilendirilmesinde anlamlılık düzeyi ($p < 0.05$) .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” puan ortalamasının “yüksek” seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. “Okuduğunu Anlama Sınavları”nda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı

ile “Okuduğunu Anlama Sınavları” arasında genel anlamda ilişki olduğu ve evlerinde bulunan kitap sayısının artması ile sınavlardan alınan puanların artmasında pozitif yönlü ilişki görölmüştür. “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nde en düşük puanı “Türk klasiklerini okumayı seviyorum.” ile “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” maddeleri almıştır. Öğrencileri kitap okumaya büyük oranda yönlendirenlerin anne ve babaları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuduğunu anlama, okuma ilgisi, okuma tutumu, okuma alışkanlığı.

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Mazhar ÜNAL
Department's Name	The Department of Turkish Education
Name of the Supervisor	Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN
Name of the Thesis	The effect of 6th grade students' reading attitudes upon reading comprehension

In this study, it was tried to determine the correlation between 6th grade students' reading attitudes, interest and characteristics and the effect upon reading comprehension.

103 6th grade students from Mareşal Fevzi Çakmak Primary School in Afyonkarahisar constitute research data.

During the research, as means of assessment "Attitude Scale towards Reading Habit" , "A Questionnaire Form on reading interest an characteristic" and on different text types (informative, narrative and poem) "Reading Comprehension Tests" were used. Arithmetic mean, frequency analysis and percentage scores, T-test, ANOVA results were used to analyze the data obtained. Analysis were carried out by SPSS 11.5 software. Significance level was accepted as ($p < 0,05$) .05 while associating findings.

According to results of study, a high and meaningful correlation was determined between students' reading attitudes and reading comprehension level. Students' "Attitude Scale towards Reading Habit" average points were found on high levels. It was defined that girls are more successful than boys in "Reading Comprehension Tests." It was determined that there is a correlation between the number of books in students' houses and reading comprehension tests and also a positive correlation was

seen between number of the increasing book in their houses and marks students' got in tests. "I like reading Turkish Classics" and "I like reading Foreign Classics" items got lowest mark from students in "Attitude scale towards reading habit". It was found that parents direct largely students towards reading.

Keywords: Reading, reading comprehension, reading interest, reading attitude, reading habit.

ÖN SÖZ

Bilgiye ulaşmanın en kolay yolu okuma edimidir. Okuma sürecinde okuduğunu anlayabilmek ise bilgiye ulaştırabilecek en önemli aşamadır. Okuma eyleminde harfleri bilme, okuma eyleminin sadece başlangıç aşaması olarak kabul edilebilir. Görsel okuma da buna eklenirse okumanın farklı boyutları ortaya çıkar. Bununla birlikte okuma eyleminde, harfleri bilme sürecinin yanında okunanları anlama ve anlamlandırmada daha fazla çabaya ve yetkinliğe ihtiyaç duyulur. Ayrıca anlama, kelimelere bağlı bir olaydır, kelimelerle ifade edilir. Bunlar da metinlerin yorumuyla ilgilidir. Metinlerin yorumu, okuyanın çevreyi algılayışından; kendi yaşına ait özelliklerinden; tarihî ve sosyal süreçlerden; kendini algılayışından bağımsız gerçekleşemez. Bir metni anlamak öncelikle o metnin ait olduğu dili anlamakla ilgilidir.

Bu çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma ilgi ve özelliklerinin okuduğunu anlamayı ne derecede etkilediği üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmanın bütün aşamalarında hiçbir yardımı esirgmeden yol gösteren hocam Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN'a; ölçeklerin geliştirilmesinde ve uygulanmasında fedakârlıklarda bulunan Doç. Dr. Süleyman DÜNDAR ve Yrd. Doç. Dr. İbrahim KILIÇ'a; metinlerin seçimi ve metinlerle ilgili soruların hazırlanmasında önemli değerlendirmelerde bulunan Doç. Dr. Celal DEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e; önerileriyle çalışmamın şekillenmesinde katkılar sağlayan Doç. Dr. Mustafa KIRCI'ya; uygulamalarda yardımcı olan okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine; desteğini hiçbir zaman esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

Samsun, 2012

Mazhar ÜNAL

KISALTMALAR

C.	:	Cilt
Ed.	:	Editör/Editörler
f	:	f Değeri
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
N	:	Denek Sayısı
Ort.	:	Ortalama
p	:	Anlamlılık Düzeyi
S	:	Standart Sapma
S.	:	Sayı
Sd.	:	Serbestlik Derecesi
s.	:	Sayfa
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TÖP	:	Türkçe Öğretim Programı
vb.	:	Ve benzeri
vd.	:	Ve diğerleri
Yay.	:	Yayınları
t	:	t Değeri

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	v
KISALTMALAR	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Araştırmanın Amacı ve Önemi	2
C. Araştırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları	6
D. Araştırmanın Temel Kavramları (Tanımlar)	7
E. İlgili Yayın ve Araştırmalar	8

I. BÖLÜM

I. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ	17
I. 1 OKUMA	17
I. 2 OKUDUĞUNU ANLAMA	21
I. 3 OKUMA İLGİSİ	26
I. 4 OKUMA TUTUMU	27
I. 5 ELEŞTİREL OKUMA	28
I. 6 OKUMA ALIŞKANLIĞI	29
I. 7 METİN	32
I. 8 METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUMA	33
I. 8. 1 Bilgilendirici Metinleri Okuma	33
I. 8. 2 Öyküleyici Metinleri Okuma.....	34
I. 8. 3 Şiirleri Okuma	35
I. 9 DİL.....	36
I. 9. 1 Dil Öğrenimi ve Öğretimi.....	36

I. 9. 2 Ana Dili Öğretimi	37
I. 10 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN AMAÇLARI.....	38
I. 10. 1 Okuma Becerisinin Amaçları	39
I. 10. 2 Dinleme Becerisinin Amaçları.....	41
I. 10. 3 Konuşma Becerisinin Amaçları.....	42
I. 10. 4 Yazma Becerisinin Amaçları.....	42
I. 11 İNSAN DAVRANIŞLARI.....	43
I. 11. 1 Bilişsel Alandaki Davranışların Aşamalı Sınıflaması.....	44
I. 11. 2 Duyuşsal Alandaki Davranışlar	49
I. 12 Türkçe Dersi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	49

II. BÖLÜM

II. YÖNTEM.....	52
II. 1 Araştırma Modeli	52
II. 2 Örneklem	53
II. 3 Veri Toplama Araçları	53
II. 3. 1 Okuma Tutum Ölçeği	53
II. 3. 2 Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu	57
II. 3. 3 Farklı Metin Türlerine Göre Yazılı Sınavları.....	57
II. 4 Farklı Türdeki Metinlerin Yazılı Sorularını Değerlendirme Araçları	59
II. 5 Veri Toplama Süreci.....	60
II. 6 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi.....	60

III. BÖLÜM

III. BULGULAR VE YORUMLAR.....	62
III. 1 İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:	63
III. 2 İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Özelliklerine İlişkin Bulgular:	82
III. 3 İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinden (Öyküleyici Metin, Şiir ve Bilgilendirici Metin) Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular:	109

III. 4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Farklı Metin Türlerinden Aldıkları Sınav Puanı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular: ...	117
III. 5 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Metinlerde (Öyküleyici, Şiir ve Bilgilendirici) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular:.....	120

IV. BÖLÜM

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
IV. 1 Sonuçlar.....	124
1. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	124
1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	128
1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	131
1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	132
1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	133
IV. 2 Öneriler.....	134
KAYNAKÇA.....	137
EKLER.....	149
EK 1: İZİN BELGESİ.....	149
EK 2: OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ.....	150
EK 3: OKUMA İLGİLERİ VE ÖZELLİKLERİ ANKET FORMU	151
EK 4: ÖYKÜLEYİCİ METİN VE METNİN SORULARI	154
EK 5: ŞİİR TÜRÜ METİN VE METNİN SORULARI	155
EK 6: BİLGİLENDİRİCİ METİN VE METNİN SORULARI	156
EK 7: METİN SEÇİMİ İÇİN KULLANILAN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU ..	157
EK 8: METİN SEÇİMİ İÇİN KULLANILAN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞÜ FORMU.....	158
EK 9: METİNLERİN CEVAP ANAHTARI İÇİN KULLANILAN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU	159
EK 10: METİNLERİN CEVAP ANAHTARI İÇİN KULLANILAN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞÜ FORMU	160
EK 11: ÖĞRENCİLERİN YAZILI KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER	161

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Oranları	39
Tablo 2: Taksonomi Tablosu (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi)	47
Tablo 3: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde Yapılan Değişiklikler	54
Tablo 4: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki Sıralamada Yapılan Değişiklikler	55
Tablo 5: Uygulamada Kullanılan Metinlerin Türkçe Öğretmeni ve Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar.....	58
Tablo 6: Uygulamada Kullanılan Metinlerin Cevap Anahtarlarının Türkçe Öğretmeni ve Uzman Görüşünden ve Aldıkları Puanlar	59
Tablo 7: Bloom Taksonomisi Belirtke Tablosu	60
Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılımı	63
Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	64
Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması.....	64
Tablo 12: “Kitap Okumayı Sevmiyorum.” Maddesine Ait Sonuçlar	65
Tablo 13: “İyi Bir Okuyucu Olabileceğime İnanıyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	66
Tablo 14: “Kitap Okumayı Gerekli Buluyorum.” Maddesine Ait Bulgular	66
Tablo 15: “Kitap Okuma Alışkanlığım Yok.” Maddesine Ait Bulgular	67
Tablo 16: “Okuma Kulüplerinin Oluşturulmasını İstiyorum.” Maddesine Ait Bulgular.....	67
Tablo 17: “Gazetelerin Etki Alanının Çok Geniş Olduğuna İnanıyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	68
Tablo 18: “Gazete Okumayı Gereksiz Buluyorum. ” Maddesine Ait Bulgular	68
Tablo 19: “Kitap Okumanın Sıkıcı Olduğunu Düşünüyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	69

Tablo 20: “Boş Zamanlarımda Kitap Okumak Hoşuma Gider. ” Maddesine Ait Bulgular.....	70
Tablo 21: “Okuma, Duyguları İfade Etme Kolaylığı Sağlar. ” Maddesine Ait Bulgular.....	70
Tablo 22: “Türk Klasiklerini Okumayı Seviyorum. ” Maddesine Ait Bulgular	71
Tablo 23: “Yabancı Klasikleri Okumayı Seviyorum. ” Maddesine Ait Bulgular ..	71
Tablo 24: “Okuma Becerisinin Sınavlardaki Başarıyı Olumlu Yönde Etkilediğine İnanıyorum. ” Maddesine Ait Bulgular	72
Tablo 25: “Kitap Okuma İnsanları ve Dünyayı Daha İyi Anlamamızda Etkilidir. ” Maddesine Ait Bulgular.....	72
Tablo 26: “Kitap Okumayı Gereksiz Buluyorum. ” Maddesine Bulgular	73
Tablo 27: “Kitap Okuma Hızlı Düşünme Alışkanlığı Kazandırır. ” Maddesine Ait Bulgular.....	73
Tablo 28: “Okuma Zihinsel Kapasitemizi Artırır. ” Maddesine Ait Bulgular	74
Tablo 29: “Okuma Hayal Dünyamızı Geliştirir. ” Maddesine Ait Bulgular	74
Tablo 30: “Okuma Çok Yönlü Düşünme Becerisi Geliştirir. ” Maddesine Ait Bulgular.....	75
Tablo 31: “Kitap Okumaktan Nefret Ediyorum. ” Maddesine Ait Bulgular	75
Tablo 32: “Kitap Okuma Çözümleme, Yeni Bir Şey Üretme ve Yorumlama Becerisini Geliştirir. ” Maddesine Ait Bulgular.....	76
Tablo 33: “Okuma, Bilmediğimiz Dünyaların Kapılarını Açar. ” Maddesine Ait Bulgular.....	76
Tablo 34: “Okumanın Önemli Olduğuna İnanmıyorum.” Maddesine Ait Bulgular.....	77
Tablo 35: “Okuma Sayesinde Geçmişle Günümüz Arasında Bağlantı Kurabiliriz. ” Maddesine Ait Bulgular.....	77
Tablo 36: “Gelişigüzel Kitap Okumam, Kitap Konusunda Seçici Davranırım. ” Maddesine Ait Bulgular.....	78
Tablo 37: “Okumanın Olaylara Bakış Açımızı Geliştirebileceği İncındayım. ” Maddesine Ait Bulgular.....	79
Tablo 38: “İyi Okuyamadığım İçin Okumayı Sevmiyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	79

Tablo 39: “Kendime Ait Bir Kitaplığın Olmasını İstiyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	80
Tablo 40: “Hiç Kitap Okumuyorum. ” Maddesine Ait Bulgular.....	80
Tablo 41: “Farklı Tür Kitaplar Okumak Hayata Bakış Açımızı Olumlu Yönde Etkiler. ” Maddesine Ait Bulgular	81
Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı	82
Tablo 43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Evlerindeki Kitap Sayısı.....	83
Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencileri Kendi İstekleri Dışında Okumaya Yönlendiren Kişi veya Kişiler.....	84
Tablo 45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kendi İstekleri Dışında Okumaya Yönlendiren Kişi veya Kişiler	85
Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandıkları Metin Türü Oranları	85
Tablo 47: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaktan Hoşlandıkları Metin Türü Oranları.....	86
Tablo 48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıkları	87
Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Sıklıkları.....	88
Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Yeterli Zaman Bulabilme Oranları.....	89
Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumak İçin Yeterli Zaman Bulabilme Oranları.....	90
Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumayı Sevdikleri Zaman Dilimi Oranları	90
Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumayı Sevdikleri Zaman Dilimi Oranları	91
Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okumak İstedikleri Kitap Sayısı Oranları.....	92
Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bir Yıl İçerisinde Okumak İstedikleri Kitap Sayısı Oranları	92

Tablo 56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı	93
Tablo 57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı Oranları	94
Tablo 58: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Kitap Okuyan Kişi Oranı	94
Tablo 59: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumaya Haftada Ayırdıkları Süre Oranları	95
Tablo 60: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumaya Haftada Ayırdıkları Süre Oranları	96
Tablo 61: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Televizyon Seyretmeye Haftada Ayırdıkları Süre Oranları.....	96
Tablo 62: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Televizyon Seyretmeye Haftada Ayırdıkları Süre Oranları	97
Tablo 63: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları	98
Tablo 64: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları	99
Tablo 65: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Dergisine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular	100
Tablo 66: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Kitap Alma Sıklık Oranları	100
Tablo 67: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Tavsiye Edilen “Yüz Temel Eser” İçerisinden Seçerek Kitap Okuma Oranları..	101
Tablo 68: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Tavsiye Edilen “100 Temel Eser” İçerisinden Seçerek Kitap Okuma Oranları.....	102
Tablo 69: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığının Tavsiye Ettiği “100 Temel Eser” İçerisinden En Çok Beğendiği Kitaba İlişkin Bulgular.	103
Tablo 70: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığının Tavsiye Ettiği “100 Temel Eser” İçerisinde Olduğunu Düşündüğü Eserlere Ait Bulgular	104
Tablo 71: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şimdiye Kadar Okudukları Kitaplar İçerisinden En Çok Beğendikleri Kitaba İlişkin Bulgular	105
Tablo 72: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarında Kütüphane Bulunma Oranları.....	107

Tablo 73: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Oranları	108
Tablo 74: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitaplık Olmasını İsteme Oranları	108
Tablo 75: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kendilerine Ait Kitaplık Olmasını İsteme Oranları	109
Tablo 76: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puanlar	109
Tablo 77: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şiir Sınavından Aldıkları Puanlar	111
Tablo 78: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Sınavından Aldıkları Puanlar	113
Tablo 79: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öyküleyici Metin Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	114
Tablo 80: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şiir Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	115
Tablo 81: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	115
Tablo 82: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Farklı Metin Türü Sınav Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular	116
Tablo 83: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Öyküleyici Metin Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	117
Tablo 84: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Şiir Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	118
Tablo 85: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Bilgilendirici Metin Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	119
Tablo 86: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon	120
Tablo 87: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon	121
Tablo 88: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendirici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon	121

Tablo 89: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları.....	122
Tablo 90: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları	122
Tablo 91: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları.....	123

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları yer alır.

A. Problem Durumu

Dil araç olarak ele alındığında, dilin kalıcılığı o dili kullanan ve işleyen insanlar sayesinde olur. İnsanlar dili herhangi bir araç olarak kullanmazlar, kullanamazlar. Dilin kurallarına uyarlar ve dili yeni kurallar ekleyerek geliştirirler.

Bir dil nesilden nesile çeşitli yollarla aktarılır. Daha anne karnında başlayan sesleri duyma evresi bebeğin dil ediniminde ilk aşamayı oluşturur. Bebek, dünyaya gelmesiyle de ailenin iletişim kurma vasıtalarını iyice tanımaya başlar. Seslerin ayırımına varan bebek, bu sesler aracılığıyla bazı isteklerinin karşılandığını fark eder ve ortamın dil becerilerini aktif olarak kullanmak ister. Seslerden sonra çeşitli heceleri, kelimeleri ve cümleleri kullanmaya başlayan çocuklar iletişimde önemli aşama kaydetmiş olacaktır.

Okul öncesi eğitim ve öğretim faaliyetleri çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyecektir. Çocuklar birbirleriyle iletişim kurarak dil gelişimini devam ettirir ve kullandığı dili daha üst seviyelere çıkartma olanağı bulur. İlköğretimin ilk yılında kazandırılması amaçlanan okuma eylemi ile de çocuklar farklı türde metinler aracılığıyla yeni kelime ve cümleler edinecek, bu sayede duygularını, düşüncelerini ve çeşitli durumları daha kolay ifade etme olanağı bulacaktır. Okumayı öğrenen çocukların dil gelişimi daha da kolaylaşacaktır.

Dil ediniminde kullanılan araçlardan biri ve en yaygın olanı edebî eserler aracılığıyla olanıdır. Metinlerin okunması ve anlamlandırılması bu amaca ulaşmada temel eylem olarak karşımıza çıkar. Metinlerin okunmasında ve anlamlandırılmasında metinleri okuyanın özellikleri, ilgileri ve tutumları iletişimi olumlu veya olumsuz yönden etkiler.

Ayrıca metin türlerinin ve metin türlerine bağlı okumanın okuduğunu anlamaya etkileri dikkate alındığında okuma eyleminin karmaşıklığı karşımıza çıkar.

B. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Türkçe dersi öğretim programının anlama boyutunda yer alan okuma becerisinin okuma tutumundan etkilenme düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca ulaşmak için, şu alt problemlerin cevapları aranmıştır:

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeğine ilişkin bulgular nelerdir?

1.1. Öğrencilerin her bir maddeden aldıkları puanları hangi düzeydedir?

1.2. Öğrencilerin tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterir mi?

1.3. Öğrencilerin her bir tutum maddesine katılım düzeyine ilişkin bulgular nelerdir?

2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ve özellikleri arasında ilişki var mıdır?

2.1. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı miktarı hangi düzeydedir?

2.2. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

2.3. Öğrencileri kendi istekleri dışında okumaya yönlendiren kişi veya kişilerin dağılım oranlarına ilişkin bulgular var mıdır?

2.4. Öğrencileri kendi istekleri dışında okumaya yönlendiren kişi veya kişilerin dağılım oranı cinsiyete göre farklılaşır mı?

2.5. Öğrencilerin okumaktan hoşlandığı metinler hangi türlere yöneliktir?

2.6. Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları metin türü cinsiyete göre farklılaşır mı?

- 2.7. Öğrencilerin gazete okuma sıklık oranları hangi düzeydedir?
- 2.8. Öğrencilerin gazete okuma sıklıkları cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.9. Öğrenciler kitap okumak için yeterli zaman bulabilmekte midir?
- 2.10. Öğrencilerin kitap okumak için yeterli zaman bulabilmeleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.11. Öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri zaman dilimine ait bulgular var mıdır?
- 2.12. Öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri zaman dilimi cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.13. Öğrencilerin bir yıl içerisinde okumak istedikleri kitap sayısı oranlarına ilişkin bulgular var mıdır?
- 2.14. Öğrencilerin bir yıl içerisinde okumak istedikleri kitap sayısı cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.15. Öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı istenilir seviyede midir?
- 2.16. Öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.17. Öğrencilerin ailelerinde kitap okuyan kişi veya kişilere ait bulgular var mıdır?
- 2.18. Öğrencilerin kitap okumaya haftada ayırdıkları süreler yeterli midir?
- 2.19. Öğrencilerin kitap okumaya haftada ayırdıkları süre cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.20. Öğrencilerin televizyon seyretmeye haftada ayırdıkları süre ne düzeydedir?

- 2.21. Öğrencilerin televizyon seyretmeye haftada ayırdıkları süre cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.22. Öğrencilerin çocuk dergisi takip etmeleri istenilir oranda mıdır?
- 2.23. Öğrencilerin çocuk dergisi takip etmeleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?
- 2.24. Öğrencilerin okudukları çocuk dergisine verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular var mıdır?
- 2.25. Öğrencilerin evlerine kitap alma sıklık oranları ne düzeydedir?
- 2.26. Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “Yüz Temel Eser” içerisinde seçerek kitap okuma oranlarına ait bulgular ne yöndedir?
- 2.27. Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “Yüz Temel Eser” içerisinde seçerek kitap okuma oranları cinsiyete göre farklılaşır mı?
- 2.28. Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinde en çok beğendiği kitaplar hangi eserlere aittir?
- 2.29. Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinde olduğunu düşündüğü eserlere ait bulgular nelerdir?
- 2.30. Öğrencilerin şimdiye kadar okudukları kitaplar içerisinde en çok beğendikleri kitaplara ait oranlara ilişkin bulgu var mıdır?
- 2.31. Öğrencilerin okullarında kütüphane var mıdır?
- 2.32. Öğrencilerin evlerinde kütüphane(kitaplık) var mıdır?
- 2.33. Öğrencilerin kendilerine ait kitaplık olmasını isteme yüzdesi ne düzeydedir?

2.34. Öğrencilerin kendilerine ait kitaplık olmasını istemeleri cinsiyete göre farklılık gösterir mi?

3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerindeki (öyküleyici, şiir ve bilgi verici) okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların oranları ve ortalamaları hangi düzeydedir?

3.1. Öğrencilerin öyküleyici metin türü sınavından aldıkları puanların dağılım oranı hangi düzeydedir?

3.2. Öğrencilerin şiir türü sınavından aldıkları puanların dağılım oranı hangi düzeydedir?

3.3. Öğrencilerin bilgi verici metin türü sınavından aldıkları puanların dağılım oranı hangi düzeydedir?

3.4. Öğrencilerin öyküleyici metin türü sınavından aldıkları puanların ortalamaları hangi düzeydedir?

3.5. Öğrencilerin şiir türü metin türü sınavından aldıkları puanların ortalamaları hangi düzeydedir?

3.6. Öğrencilerin bilgi verici metin türü sınavından aldıkları puanların ortalamaları hangi düzeydedir?

3.7. Öğrencilerin farklı metin türü sınavlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılaşır mı?

4. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin evlerindeki kitap sayısı ile farklı metin türü sınavlarından aldıkları puanlar ve tutum ölçeği ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

4.1. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile öyküleyici metin türü sınavından aldıkları puanlar ve tutum ölçeği ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

4.2. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile şiir türü sınavından aldıkları puanlar ve tutum ölçeği ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

4.3. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile bilgi verici metin türü sınavından aldıkları puanlar ve tutum ölçeği ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

5. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile farklı metin türlerinde(öyküleyici, şiir ve bilgi verici) okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.1. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metin türü sınavından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.2. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir türü sınavından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5.3. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgi verici metin türü sınavından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

C. Araştırmanın Varsayımı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmada uygulanan farklı metin türlerinde okuduğunu anlama yazılı sınavları, okuma ilgileri ve özellikleri anket formu, okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği araştırmayı temsil etme için yeterli sayılır.

2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde anlama sınav sorularına verdikleri yanıtlar öğrencilerin okuma ve anlamlandırma becerilerini yansıtır.

3. Örneklem araştırma için yeterlidir.

Bu çalışmada,

1. 2010-2011 öğretim yılı,

2. Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri,

3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemek için uygulanan okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeği ile okuma ilgileri ve özellikleri anket formu,

4. Yenilenmiş Bloom taksonomisiyle hazırlanan, farklı metin türlerindeki (öyküleyici, şiir ve bilgi verici) yazılı sınavları ile sınırlıdır.

D. Araştırmanın Temel Kavramları (Tanımlar)

Ana dil: Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2006: 81).

Dil: İnsanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır (MEB, 2006: 2).

Okuma: Yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, 2010: 3).

Kazanım: Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsar (MEB, 2006: 8).

Eleştirel Okuma: Okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması ve kendi aklını kullanarak bir yargıya varmasıdır (Ünal, 2006: 57).

İlgi: Bireylerin, zorlama olmaksızın yapmaktan hoşlandıkları etkinlik veya etkinlik alanları ilgileri oluşturur (Erkuş, 2006: 73).

Alışkanlık: Öğrenme sonucu düzenli olarak yapılan davranışlardır (Güney, 1998: 10).

Metin: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü olarak tanımlanır (Türkçe Sözlük, 2005: 1382).

Metin: Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 2005: 36).

Okuma Alışkanlığı: Bireyin okuma edimini yaşam boyu gerçekleştirebilmesine, okuma alışkanlığı denir (Doğanay, 2001: 41).

Okunabilirlik: Bir yazıyı belli bir düzeydeki öğrencinin okuyup anlayabilmesine, okunabilirlik denir (Özbay, 2009: 35).

Tutum: Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimidir (Temizkan, 2009: 258).

Öğretim Programı: Öğretim programı, eğitim programında gösterilen kazanımların gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fizikî imkânlar, ders araçları, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Özbay, 2006: 15).

E. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde öğrencilerin okuma becerileri, okuduklarını anlama düzeyleri ve okuma tutumları üzerinde yapılan araştırmalar zaman dizini biçiminde sıralanmıştır.

Yeşiltaş (1988), tarafından gerçekleştirilen “Üniversiteli Kadınların Gazete Okuma Alışkanlığı” adlı araştırmada süreli yayınlardaki okuma alışkanlığını tespit etme amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini üniversitede eğitim alan ve İstanbul Çemberlitaş Kız Yurdu’nda kalan 200 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan 35 maddelik bir anketle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin % 40.5'i "arada sırada" gazete okuduklarını belirtmiştir. Her gün gazete okuyan öğrencilerin oranı ise % 20 olarak tespit edilmiştir. Dergi okuma oranına bakıldığında öğrencilerin % 66.5'i dergi okumuyorum, yanıtını vermiştir.

Yılmaz (1990), tarafından gerçekleştirilen "Okuma Alışkanlığı Ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi" adlı araştırmada okuma alışkanlığı kazanmada halk kütüphanelerinin işlevi üzerinde durulmuştur. Araştırmada okuma alışkanlıkları ile halk kütüphanelerini kullanma arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın amacı Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesinin 12-24 yaş arasındaki okuyucularının okuma alışkanlıklarında nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemektir.

Devrimci (1993), tarafından gerçekleştirilen "5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi" adlı araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıklarını belirleme amaçlanmıştır. Okuma alışkanlığına etkisi olduğu düşünülen durumlar incelenmiştir. Bu durumlar ailelerin sosyoekonomik düzeyleri, ebeveynlerin öğrenim durumları ve cinsiyet değişkeni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 200 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirleyebilmek amacıyla 25 sorudan oluşan bir anket formu düzenlenmiştir. Soruların ikisi açık uçlu, yirmi üçü kapalı uçludur. Öğrenci grubundaki ailelerin eğitim durumları incelendiğinde alt ve üst sosyoekonomik düzeyler arasında eğitim seviyeleri bakımından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Dökmen (1994), tarafından gerçekleştirilen "Okuma Becerisi, İlgisi Ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma" adlı çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerini, ilgilerini ve alışkanlıklarını belirleyerek bunların arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğrencilere okuma becerileri testi, okuma ilgisi ölçeği, okuma alışkanlıkları anketi, kütüphane kullanım anketi ve okuma alışkanlığı için çözüm önerileri anketi uygulanmıştır.

Araştırma evrenini 853 öğrenci oluşturmuştur. Bu katılımcıların 284'ü üniversite öğrencisi, 324'ü lise öğrencisi, 197'si ilkökul öğrencisi ve 482i kütüphaneci ve öğretmenlerden oluşan uzmanlardır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma ilgileri ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki tespit edilmiştir.

Mavi (1995), tarafından gerçekleştirilen “Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi” adlı çalışmada, 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Altındağ, Keçiören ve Mamak ilçelerindeki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinden 156 öğrenci oluşturmuştur.

Çalışmada ilk olarak öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hataları ve yöneltilen sorularla anlama düzeyleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin hoşlandıkları türe ilişkin verdikleri cevaplara bakıldığında “hikâye” % 54.49 ile en yüksek orana sahipken, “roman” % 22.4, “şiir” de % 8.97 orana sahiptir.

Tazebay (1995), tarafından gerçekleştirilen “İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı çalışmada ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya olan etkisi üzerinde durulmuştur. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma esnasında yaptıkları okuma hatalarının okuduğunu anlamaya olan etkisi incelenmiştir. Araştırma için sesli ve sessiz okuma metinleri ile gözlem formları ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama arasında ters orantı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma hızları arttıkça okuduğunu anlama puanları düşmüştür.

Coşkun (2002), “Lise İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir.

Araştırmada haber metni, bilimsel içerikli metin ve edebî metinlerde öğrencilerin sessiz okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyi arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir.

Balcı (2003), tarafından gerçekleştirilen “Ankara’daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması” adlı çalışmada lisans düzeyinde öğrenim gören 803 öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirleyebilmektir. Araştırma sonucunda sadece iki kişinin boş zamanlarında kitap okuduğu tespit edilmiştir. Geriye kalan öğrencilerin büyük çoğunluğunun spor yapmak, internet, sinema-tiyatro gibi etkinliklerle boş zamanlarını değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Güneyli (2003), tarafından gerçekleştirilen “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma)” adlı çalışmada, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 160 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada öğrencilerin öğretici metinleri anlama düzeyleri edebî metinleri anlama düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Kuzu (2004), tarafından gerçekleştirilen “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmada etkileşimsel modelin temel alındığı bir okuma öğretiminin öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisi tespit edilmiştir. Araştırmada ön test ve son test modelli deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin anlama düzeyini tespit etmek amacıyla kısa yanıtı yirmi sorudan oluşan okuduğunu anlama ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkileşimsel modelin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin “kavrama”, “uygulama” düzeyindeki davranışları kazandırmada geleneksel yöntemlere oranla daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Keleş (2005), “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada çeşitli değişkenler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailenin gelir düzeyinin yüksek olması gibi değişkenlerin öğrenci başarısına olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Kovacıoğlu (2006), tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile evresi Ve ocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmanın amacı ilköğretim ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine aile ve çevrenin etkisini belirleyerek okuma tutumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’da Sarıyer ve Eyüp ilçelerindeki iki ilköğretim okulunda bulunan 146 ikinci sınıf öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak; okuduğunu anlama testi, okumaya yönelik tutumları belirlemeye yarayan cümle tamamlama testi ve öğrencilerin annelerine uygulanan okuma alışkanlıklarını ortaya çıkaran bir anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile evlerinde yayın bulundurma arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin evlerinde dergi, gazete ve kitap bulunma oranlarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin evlerinde ise bu durum tam tersidir. Bununla beraber öğrencilerin okumaya yönelik tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerin okuma faaliyetlerine olumsuz yaklaştıkları görölmüştür. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise okuma faaliyetlerine daha olumlu yaklaştıkları görölmüştür. Bu araştırmanın sonucunda okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kaya (2006), tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Tutuma Etkisi” adlı araştırmada öğrencilerin öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma olan etkisi üzerinde durulmuştur. Öğrenme stratejilerini, öğretmen merkezli yöntemle karşılaştırarak bu sonuçların okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine ilişkin tutuma etkisini ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinin Altınözü ilçesindeki ilköğretim okulundaki öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmada deneysel çalışmanın öğrenci tutumlarında herhangi bir etkiye neden olmadığı tespit edilmiştir.

Suna (2006), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğrencilerinin okuma ilgisi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kitap okumaya ilgi duydukları ve yüksek düzeyde okuma alışkanlığına sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin okuma ilgisi düzeylerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve ebeveynlerin öğrenim durumuna göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okuma ilgisi düzeyleri ile okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ünal (2006), tarafından ilköğretim beşinci sınıflar üzerinde gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı Eskişehir ilindeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma 14 ilköğretim okulunda bulunan 1012 beşinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Araştırmada okumaya ilişkin tutum ölçeği, eleştirel okuma ölçeği ve okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır.

Sonuçta araştırmaya katılan öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalamasının 5 üzerinden 2.79 olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin eleştirel okuma düzeylerinin yeterli olmadığına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutum düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 5 üzerinden 2.82 olarak belirlenmiş ve öğrencilerin okuma tutumlarının da orta düzeyin altında olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için uygulanan okuduğunu anlama testinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması 20 üzerinden 12.69 olarak tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin orta seviyede olduğuna işaret eder.

Çakıcı (2007), “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada, ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini ve bu etkinin cinsiyetle ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada ön test-son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. 9. Sınıflardan 41 kız, 21 erkek olmak üzere 62 öğrenci üzerinde, İngilizce Okuduğunu Anlama dersinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, İngilizce Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ön örgütleyicilerin öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumlarını “değer verme” alt boyutunda etkilediği; “ilgi” alt boyutunda ise etkilemediği saptanmıştır.

Temizkan (2007), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi” adlı doktora tezinde, öğrencilerin okuma stratejilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama seviyeleri üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 24’er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Araştırmada deney grubu öğrencileriyle birlikte yedi hafta boyunca okuma stratejilerine uygun olarak düzenlenmiş dersler işlenmiştir. Araştırmanın kontrol grubunda ise geleneksel öğretime devam edilmiştir.

Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin deney öncesi okuduğunu anlama testi sonucunda elde edilen başarı puanları ile deney sonrası başarı puanları karşılaştırıldığında büyük bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda okuma stratejilerinin, öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik sorulara doğru yanıt verme oranını artırdığı sonucunu ortaya çıkartmıştır.

Ateş (2008), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı doktora tezinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini ölçmek, bu beceriyi etkileyen değişkenleri saptamak ve öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri ile Türkçe dersine olan tutumları ve akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ilindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 160 erkek ve 186 kız öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla “Öğrenci Tanıma Formu”, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya çıkartacak şekilde incelenmiştir.

Araştırma sonucunda kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları, okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları, Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları ve genel akademik başarı puanlarının ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Araştırmada ailelerin gelir durumunun okuduğunu anlama puan ortalamaları ile Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamalarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim durumlarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediği halde okuduğunu anlama puan ortalamalarını etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlara bakılarak okuduğunu anlama düzeyleri yüksek ve orta olan öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutum puan ortalamaları, okuduğunu anlama düzeyi düşük olan öğrencilerden anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmada okuduğunu anlama testinden yüksek not alan öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puan ortalamaları, okuduğunu anlama testinden düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Araştırmada Türkçe dersine yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar, Türkçe dersi akademik başarısı ve genel akademik başarı arasında çok düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Özbay vd. (2008), tarafından gerçekleştirilen “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında

öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarında cinsiyet, okuma sıklığı ve sürekli yayın takip edip etmeme değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Temizkan (2008), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 4. sınıflarından 160 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilgi duydukları, bu mesleği sevdikleri ve meslekle ilgili birçok alanda kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varılmıştır.

Balcı (2009), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma” adlı doktora tezinde, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ve alışkanlıkları ile okuma ilgileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem olarak 390 öğrenci seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına verdikleri yanıtlardan hareketle kitap okuma alışkanlıklarının televizyon seyretme alışkanlığının gerisinde kaldığı ve sınavlardan dolayı kitap okumaya yeterli vakit ayıramadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasında düşük bir ilişki bulunmuştur.

I. BÖLÜM

I. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ

I. 1 OKUMA

Okuma: “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek” (TDK, 2005: 1494). Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir (Öz, 2001: 193). Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006: 6). Okuma, basılı veya yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır (Özdemir, 2005: 11). Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar vd., 1998: 41). Demirel, okuma eylemini bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği, olarak tanımlar (2003: 77). Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (Güneş, 2007: 117). Okuma, fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisidir (Özbay, 2009: 2).

Okumanın tanımlarından da anlaşıldığı üzere, bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir (Göğüş, 1978: 60). Bu sürecin gerçekleşmesinde semboller, kaynak ve alıcıya gereksinim vardır (Ruşen, 1991: 14-15). Okuma, çok yönlü, çok boyutlu bir etkinliktir. Bu yüzden okumayı sadece harfleri tanıma olarak adlandırılmaz (Özdemir, 2005: 29). Okuma eylemi aynı zamanda, baştan sona, önümüzdeki metni okuma yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşme olarak kabul edilir (Göktürk, 2007: 132).

Yapılandırmacı yaklaşım okumayı, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç olarak açıklamıştır (Güneş, 2007: 118). Okuma sürecinde okurun, metni algılaması, belleğe yerleştirmesi ve anlamı yapılandırması vardır (Günay, 2001: 15-17).

Her okuma bir etkileşim sürecidir. Bu etkileşimde karşımıza okur ve yazar çıkar. Okur, metnin anlamlandırılması için gereken çabayı gösteren kişidir. Yazar, okuyacağımız metni kuran, oluşturan, belirli bir iletişim süreci içinde bize sunan kişidir (Özdemir, 2005: 30-32). Bu etkileşim bir gönüllülük sürecidir. Herhangi bir okur, bir metni seçip okumaya başladığı an, iletinin alıcısı olarak, göndericiyle iletişime istekliliğini göstermiş olur (Göktürk, 2007: 81). İletişim sırasında okurun ve yazarın çeşitli özellikleri devreye girer; çünkü okuma, metindeki bilgiyi, daha önce edinilmiş bilgilerden de yararlanarak kavramaktır. Bu nedenle okuma eylemi, metin içi ve metinler arası bilgiyi değerlendirme, bilgiler arasında bağlantılar kurma, anlama, bir sonuca ulaşma gibi pek çok bilişsel işlemi gerekli kılan bir eylemdir (Savaş, 2006: 112).

Okuma etkinliği her şeyden önce uygun fiziksel unsurların bir arada çalışmasıyla meydana gelir (Temizkan, 2009: 11). Bununla birlikte okuma etkinliği sırasında, yazıların nasıl okunacağı bilgisi ve bunu yapmak için duyulan gereksinim de bir araya getirilerek gerçekleştirilir (Savaş, 2006: 59).

Okuma bilişsel gelişim açısından oldukça önemlidir. Bireyin ruhsal ihtiyaçlarına da cevap veren bir beceridir. Ayrıca okuma, gelişigüzel değil, belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir eylemdir (Temizkan, 2009: 10). Aynı zamanda okuma, insan kişiliğini geliştiren, düşünce donanımını zenginleştiren etkili bir araçtır. Okuma, davranış ve düşünüş gücümüzü de besler, geliştirir (Özdemir, 2005: 19-22). Okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (Güneş, 2007:117).

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2006: 29). Bireyler bilgilerinin % 80'ini okuyarak elde ederler (Ruşen, 1991: 15-16). Öğrencilerin bilgiye en kolay ulaşacakları yol okuma ile olur. Bu yönüyle okuma, bilgi edinmenin en sağlam, en sistemli, en doğru yoludur (Tosunoğlu, 2009: 48). Okuma yoluyla elde edilen bilgiler

çeşitli şekillerde kullanılır. Okuma ile edinilen bilgilerin yazılı anlatımlardaki fikirlerin oluşturulup geliştirilmesinde ve okuyucuya aktarılmasında çok büyük bir payı vardır. (Özdemir ve Binyazar, 1998: 157-158).

Günümüzde okuma, bir zorunluluk halini almıştır (Bayram, 2001: 1). Okuryazar oranı ile ekonomik kalkınma arasında ilişki tespit edilmiştir (Bircan ve Tekin, 1989). Dolayısıyla okuma, toplumların gelişmişlik düzeyini de etkiler (Yılmaz, 1993: 27-28). Ülkelerin gelişim sürecinde ülkenin fertlerinin okuryazarlık düzeyi ilk başta ele alınması gereken bir konudur.

Bir okurun metinden aldığı bilgileri belirli bir bütüncül tutarlılık içinde yapılandırabilmesi açısından metni belirli bir akış hızında okuyabilmesi son derece gerekli bir eylemdir (Ülper, 2010: 72). Okuma hızında karşılaşılan bu durum, okuldaki okuma-yazma öğretiminden kaynaklanır. Okuma becerisi okulda kazanıldığı için yetişkinlerin bu konudaki eksikliklerinin kaynağında kuşkusuz okulda aldıkları okuma-yazma eğitiminin yetersizliği yatar (Savaş, 2006: 3). Birçok öğrenci farklı okuma kaynaklarını tanıyamadan öğrenimini tamamlar. Okullarda verilen öğretim faaliyetleriyle okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar (MEB, 2006: 6). Öğrencilerin okuma hızlarının düşmesinde metin ve metni oluşturan yapıların düzgün işlemeyişi etkendir. Bir metnin yapı taşları olan sözcüklerin okunaklı yazılmaması, tümcelerin belirli bir düzen içerisinde olmaması yani birbirinin içine geçmiş olması, kâğıdın okumayı zorlaştırıcı nitelikte olması, harflerin çok küçük yazılması vb. gibi birçok etmen, okunabilirlik kavramı içerisinde ele alınabilir (Ülper, 2010: 101). Okunabilirlik yönünden uygun olmayan metinlerin üst düzey zihinsel davranışları geliştirmesi beklenemez.

Öğrencilerin diğer derslerde ve alanlarda da başarılı olmaları, okuma becerilerini yeterince geliştirmelerine bağlıdır (Güneş, 2007: 118). Ancak bütün insanlar okumadan aynı zevki almazlar ve aynı okumayla ilgili aynı becerileri geliştiremezler; çünkü bireysel ve çevresel farklılıklar vardır (Akyol, 2006: 29). Bu farklılıklardan birisi de ailedir. Aile, çocuğun beden, zihin ve dil gelişiminde dolayısıyla da okuma yeteneğinde etkili bir unsurdur (Temizkan, 2009: 29).

Okumanın öğrenimi ile başlatılan sesli okumalar çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir yere sahiptir (Devrimci, 1993: 13). Okuma çalışmalarına sesli okuma ile başlanılmasının nedeni, öğretmenin, öğrencilerin okumadaki gelişimlerini takip edebilmesidir (Yalçın, 2002: 60). Sesli okuma, okuma gelişimini, okumadaki aksaklıkların belirlenmesini, öğrencinin telaffuzunu geliştirmesini ayrıca okumaya karşı istek duymasını sağlar (Çiftçi, 2000: 178). Sesli okuma, bireylerin iyi dinleme alışkanlıkları kazanmalarında da etkili olur (Kavcar vd., 1997: 44). Öğrencilerin okullarda sesleri doğru telaffuz etmesi sağlanır. Öğrencilere harfleri doğru seslendirme becerisinin yanında başka özelliklerin de kazandırılması gerekir. Çoğu zaman, öğrencilerin bir metni okuması yeterli görülerek öğrencilerin okuma alışkanlığının geliştirilmesi ihmal edilmiştir (Çiftçi, 2000: 178). Okuma-yazma becerisinin kazandırılmasının ardından okuma alışkanlığının geliştirilmesi gerekir; çünkü okuma, yaşamımızın belirli bir aşamasında ya da çağında başlayıp biten bir etkinlik değildir (Özdemir, 2005: 12). Öğrencilere okur olma özelliği kazandırılmalıdır. Okuryazar olmak ayrı şey, okur olmak ayrı şeydir. Birçok kişi okula başlayışından kısa bir süre sonra sesleri tanıyarak anlam çıkarır. Böylece okuryazarlık becerisini kazanır. Ancak yaşamın akışı içinde bu beceriyi sürekli kullanma gereğini duymaz, bir yana bırakır (Özdemir, 2005: 9). Üç beş harfi seslendirmek, kekeleyerek okumak; sadece adını soyadını yazmak veya bir yazıya bakarak aynısını kopyalamak gibi basit seviyede bu becerileri gerçekleştirmek okuryazar olmak anlamına gelmez (Tosunoğlu, 2009: 49). Okuma yazma ile üst düzey anlksal beceriler geliştirilmelidir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2000 yılında yapılan, Ulusal Eğitimi Değerlendirme Araştırması, 4. Sınıf öğrencilerinin % 37'sinin, daha başlangıç düzeyinde okuyabildiğini göstermiştir. İngilizce konuşulan ülkelerde öğrenciler 4. Sınıfa kadar okumayı öğrenir, 4. sınıftan sonra ise öğrenmek için okur. Bu sürecin bu kadar geç başlamasının sebebi İngilizce sözcüklerin okunuş ve yazılışlarının birbirinden farklı olmasıdır. Türkçede ise sözcükler büyük ölçüde yazıldıkları gibi okunduklarından öğrenciler 1. sınıfın sonuna dek okumayı sökerler (Savaş, 2006: 3). Okumayı öğrenen öğrenciler, dikkatlerini yoğunlaştırarak kelime, cümle ve paragrafların anlamlarını kavrarlar. Kelime, cümle ve paragraflardan ilgi duydukları ve gerekli gördükleri bilgileri seçerler. Seçilen bilgiler doğrultusunda sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, çözümlenme, problem çözme, değerlendirme ve sentez yapma gibi üst

düzyey zihinsel işlemleri gerçekteştirirler (Güneş ve Akyol, 2005: 20-21). Okuma ile birlikte öğrenciler, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisini elde etmiş olurlar (Özby, 2009: 2).

Okuma, içinde bulunduğumuz bilgi toplumunda bize çok değişik şekillerde sunulan bilgi yığınları arasından bilinçli bir seçim yapabilmektir (Yıldız vd., 2006: 136). Bu bilinçli seçimi yapabilmek için iyi bir okuyucu olmak gerekir. İyi bir okuyucunun özelliklerini Fornshell şu biçimde sıralamıştır:

İyi bir okuyucu;

Anlamak için okur,

Okuma amaçlarını belirler ve bu amaçlar için sıklıkla okur,

Okurken önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanır,

Okumaya değer verir ve okumayı sever,

Okuduklarını paylaşmayı, okudukları hakkında diğer insanlarla konuşmayı sever gönüllü olarak ve sıklıkla okur,

Farklı ve geniş bir yelpazede, farklı konularda bilgi sahibi olmak, kendi yaşamını geliştirmek, şimdi, buradanın ötesindeki dünyaya açılmak için okur,

Okudukları hakkında düşünür, okuduklarını eleştirel bir bakış açısı ile inceler ve okudukları arasında bağlantılar kurar (Aktaran: Suna, 2006: 15; Fornshell, 2003: 13-14).

İyi bir okuyucu okuma ile iç gerilimlerinden ve bunalımlarından uzaklaşarak düşünsel bir eylem gerçekleştirmiş olur. Okuma düşünsel bir eylem olduğu için okuduğunu anlama, okuma eyleminin en önemli aşamalarındandır.

I. 2 OKUDUĞUNU ANLAMA

Anlama: 1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmektir (TDK, 2005: 101). Öncül, anlamayı, yazılı ya da sözlü dilin anlamını yakalama, kavrama işi, olarak tanımlar (2000: 55). Anlama, görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimedenden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan bir sonuç çıkarma, mesaj alma, ne

demek istendiğini veya neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir (Karakuş, 2005: 91). Anlama, zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlemlenerek bu süreç tespit edilemez (Akyol, 2008: 29). Özbay, anlama ve anlamlandırmanın zihinsel bir süreç olduğunu belirtir ve bu süreçte okunanların beyinde algılanması ve anlamlandırılmasının çeşitli araştırmalara rağmen tam olarak açıklanamadığını belirtir (2005: 43).

Amaçsız bir okuma düşünülemez (Özdemir, 2005: 36). Okumanın asıl amacı anlamadır. Anlamanın ve okumanın tanımlarından anlaşıldığı üzere, bu iki eylem zihinsel bir süreçtir. Bu zihinsel süreç yazar ve okuyucu arasında aktif bir iletişimi gerekli kılar. Okuma, kelimeleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde düşünsel bir çaba (Sever, 2004: 14) olarak karşımıza çıkar.

Ülper, bir okurun anlam kurma sürecinde yazarın ürettiği metin ile etkileşime geçtiğini belirtir. Okur, bu etkileşim sürecinde yazarın, artalan bilgisini, amacını, kültürel yönünü vb. özelliklerini katarak ürettiği metni; okur, yine amacını, artalan bilgisini, kültürel yönünü vb. özelliklerini katıp yeniden kurarak anlamlandırır (2010: 43). Anlamlandırma aşamasında doğru anlama ve yazarın niyetini doğru tespit etme önemlidir. Doğru anlamaktan kasıt, bize aktarılmak istenen bilgi, duygu, düşünce vb.'ni, olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde, bütün boyutları ile kavrama demektir (MEB, 2006: 7).

Almayı, anlamayı engelleyen nedenlerin başında alıcının isteksizliği gelir (Özdemir, 2005: 32). Okur bir metni anlamak için çabalarsa amacına ulaşmaya başlar. Aksi durumda anlama olayının gerçekleşmesi söz konusu olamaz. Bu sebeple okumak, yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yani yazının anlamı ile ön bilgileri birleştirmek, yazının anlamını yeniden anlamlandırmak ve yeni anlamı zihinde yapılandırmaktır (Güneş, 2007: 122). Anlama eyleminde, bireyin artalan bilgisinin yanında istekliliği de etkili olmuş olur.

Anlama ile sonuçlanmayan bir okuma etkinliği gerçek amacına ulaşmamış demektir (Temizkan, 2009: 40). Okuma eyleminin gerçek amacına ulaşmamasının önünde çeşitli engeller vardır. Okunacak metinde öğrencinin bildiği kelime sayısı ne kadar çoksa okuduğunu anlama düzeyi o derece yüksek olur (Özbay, 2009: 61). Öğrencilerin okuyacakları metinlerin sözcük özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Bir metinde

okuyucunun anlamını bilmediği sözcüklerin miktarının yaklaşık % 5'ten fazla olması, metnin anlaşılmasını tehlikeye sokar. Okuyucu anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını metindeki diğer sözcüklerin yardımıyla da bulamazsa, metinle verilen bildiriye anlaması güçleşir. Okuma sırasında, sözcükleri okuma işlemi ile sözcüklerden anlam çıkarma işlemi bir arada götürülmezse, çocuklar okudukları metinden sözel mantık kurma yoluyla anlam çıkarma becerileri geliştiremezler. Bu da onların okudukları metin eğlendirici öğeler içeriyorsa, eğlenememelerine, bilgilendirici amaçla yazılmışsa bilgilenememelerine yol açabilir (Savaş, 2006: 61-116).

Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin anlamının kavranmasının zorlaşması yanında, okuyucunun okuma hızını yavaşlattığı da ortadadır (Özbay, 2009: 60-65). Okuma hızının yavaşlamasıyla birlikte metnin okunması ve anlaşılması açısından olumsuz bir etki yapar. Buna karşın, sözcüklerin hızlı ve otomatik olarak tanındığı bir süreç içinde gerçekleşen okuma edimi daha verimli olacaktır (Ülper, 2010: 2). Okuma hızı yavaş olan bireyler okuma eyleminden çabuk vazgeçecek, böylece okuma eylemi alışkanlığa dönüşmeden bırakılacaktır.

Güneş, okuduğunu anlamının etkileşimsel bir anlama olduğunu belirtir ve üç bileşenden oluştuğunu tespit eder: Bunlar okuyucu, metin ve okuma ortamıdır.

Okuyucu, metinden okuduklarını anlayan ve zihninde yapılandıran kişidir.

Metin, anlamada önemli olan öğelerden biridir. Metnin özellikleri okumayı etkiler.

Okuma ortamı, okuyucunun metni anlamak için uğraştığı ortamdır. Okuma ortamı psikolojik, sosyal ve fiziksel ortam olarak üç yönden ele alınır. Psikolojik ortam, okuyucunun okuma amacı, ilgisi, psikolojik durumu vb. olarak belirlenir. Sosyal ortam, okuma sırasında içinde bulunulan sosyal ortam yani öğretmenin, arkadaşların tutumu, gürültü durumudur. Fiziksel ortam, metin durumu, aydınlık vb. olarak tanımlanır (2007: 142-143).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma sadece anlamak için yapılmaz; çünkü okuma, sadece yazılanların şifresini çözme ve buna anlam ekleme işlemi değildir. Okuma

sürecinde okuyucu, amacı çerçevesinde çalışmalar yapar ve metindeki bilgilerle ön bilgilerini bütünleştirerek zihninde yapılandırır (Güneş, 2007: 120).

Okuyarak anlama sürecinde anlama aşaması, okumanın zihinsel yönüyle ilgili bir süreçtir (Temizkan, 2009: 17). Bu sürecin iyi işleyebilmesi için bazı yöntemler geliştirilmiştir. Demirel'e göre bunlar:

*Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
Ana fikri araştırıp bulmak,
Yardımcı fikirleri incelemek,
Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak (2003: 83).*

Bu yöntemden anlaşıldığı üzere metnin ana düşüncesi, yardımcı düşünceleri, konusu ve anlatımın yapısının kavranması bir metni anlama ve anlamlandırmada önemlidir. Okuma eyleminin temel amacı, okunan metni anlamlandırmaktır (Ülper, 2010: 43). Bu yüzden okumayı öğretme çalışmalarında hedef, çocuğun okuduğunu anlama becerilerini de geliştirmek olmalıdır (Savaş, 2006: 67). Okuduğunu anlama becerisini geliştiren bireyler metnin iletisini rahat kavrarlar (Özbay, 2009: 53-54; Ülper, 2010: 4).

Okuma eylemini gerçekleştirirken, okuyucu anlayıp anlamadığını kontrol etmelidir. Okuyucu, okuduklarını anlamıyorsa tekrar okuma, sözlük kullanma, soru sorma, gibi değişik yollara da başvurabilmelidir (Özbay, 2009: 53). Değişik yollara yönelerek okuma eylemi devam ettirilirse, okuyucunun anlama becerisinin yanında başka becerileri de gelişir.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, öğrencinin seviyesine uygun metin seçimine de dikkat edilmesi gerekir (Özbay, 2005: 54). Öğrencinin düzeyine uygun olmayan metinlerin öğrencilere okunması ve okutturulması anlamının ve anlamlandırmanın gerçekleşmesini engeller. Okuma bir iletişim sürecidir. Okuyucu okuma sürecinde bir bakıma yazarla diyaloga girer. Bu süreçte yazarın söylemek istediklerini kendi kelime hazinesini kullanarak yeniden düzenlemeye çalışır (Özbay, 2009: 53). Okuyucunun yazarın iletiklerini iletişim sırasında ve sonrasında yeniden

yapılandırması gerekir. Okurun bir metni değerlendirebilmesi ve sonrasında eleştirebilmesi, her şeyden önce, o metnin tüm yönleriyle kavranmasını gerektirir. Metnin kavranmasından sonra okur, metnin iletisini değerlendirerek olumlu veya olumsuz anlamda eleştirebilir (Ülper, 2010: 5).

Bir metnin anlamlandırılmasında metnin oluşturuluş biçimi de önemlidir; çünkü metnin oluşturuluş biçiminde hem okurun hem de yazarın içinde bulunduğu yaşamın etkileri görülür. Ayrıca her yazınsal metnin temel anlatım örgüsünü, o metnin içinde yoğrulduğu ortamın gerçek ya da düşünsel olguları da belirler. Önemli olan, bu anlatım örgüsü ile gerçek yaşam bağlamının birçok yönü arasındaki ilişkiyi kavramaktır. Kimi yerde metnin temel örgüsü, yaşam gerçeklerinin değişik yönlerine, kimi yerde de yaşamın toplumsal, tarihsel, kültürel akışı, metnin gizli anlam güçlüklerine ışık tutar (Göktürk, 2007: 49). Metnin örgüsünün okuyucu tarafından kavranmasıyla anlama düzeyi ortaya çıkmaya başlar. Anlama düzeyinin belirlenmesinde çözümleme, değerlendirme ve yeni bir şey üretme basamaklarında anlamaya ve yapılandırmaya ilişkin bulgular elde edilir (Güneş, 2000: 60-62). Anlamanın çözümleme, değerlendirme ve yeni bir şey üretme basamaklarında okuyucunun sözcük dağarcığının yüksekliği metnin anlatım düzeyinin belirlenmesinde etkili olur.

Smith ve Dechant (1961), anlama becerisini aşağıdaki öğelerle açıklarlar:

*Sembol ile anlam arasında çağrışım yapma,
Kelimelere metnin genel yapısına uygun anlam verebilme,
Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve parçanın bütününe taşıdığı anlamı
küçükten büyüğe doğru olmak üzere anlama, gerektiğinde parçalarla bütün
arasında anlam ilişkisi kurabilme,
Okuduklarını değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
Metindeki fikirleri geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme (Aktaran: Dökmen,
1994: 25-26).*

Okuyucular anlamayı daha iyi gerçekleştirebilmek için stratejiler kullanırlar. Okuma stratejileri, okuyucuların bir işlemi nasıl kavradıklarına, okuduklarından nasıl anlam çıkardıklarına ve okuduklarını anlamadıklarında ne yaptıklarına işaret eder (Temizkan, 2009: 103). Okuma stratejilerini, metin türlerine göre daha etkili kullanan okuyucular,

etkisiz kullanan okuyuculara göre başarılı olma oranlarını artırır ve okuduklarını anlayan okuyucular ortaya çıkar. Bu da beraberinde başka başarıları getirir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile akademik başarıları arasında olumlu ilişki daha önceki araştırmalarla tespit edilmiştir (Tazebay, 2005; Karatay, 2007).

I. 3 OKUMA İLGİSİ

Okuma, yazılı bir metin yoluyla anlatılanları okuyup anlamayı gerektiren karmaşık bir işlemdir (Savaş, 2006: 59). Bu işlemin gerçekleşmesinden sonra öğrencilere çeşitli görevler düşer. Kimi öğrenciler okumaya karşı bir istek duyar, kimileri ise çeşitli nedenlerden dolayı okuma eylemini gerçekleştirmez. Okumayı öğrenip, okuma eylemini gerçekleştiren bireylerin okuma ilgileri yüksektir. İlg kelimesi Türkçe Sözlükte, “belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, ondan hoşlanma ve ona öncelik tanıma” olarak tanımlanır (TDK, 2005: 955). Okuma ilgisi de bir kimsenin belirli okuma parçalarına, araç ve gereçlerine karşı gösterdiği ilgidir (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976: 226). Her bireyin yaşına göre ilgi duyduğu metin türleri vardır. Öğretmenlere ve ailelere, öğrencilerin okuma ilgilerinin oluşmasında büyük görev düşer. Ebeveynlerin kitap okuması ve evlerine kitap alması çocukların kitaba karşı ilgilerinin artmasını sağlayacaktır (Gönen vd., 2004: 9). Ayrıca ilgi, öğretim sürecinde önemli unsurlardan birisidir (Güneş, 2007: 42). Başarılı bir öğretmen, öğrencilerinin ilgilerini tespit eder, tespitleri doğrultusunda öğrencilerine kitaplar okutur. Bununla birlikte öğrencilere, istemedikleri kitaplar zorla okutturulmamalıdır (Dünya, 2002: 198). Öğrencilerin okumaya ilgi göstermelerine yardım edilmelidir.

Elverişli çevre koşulları, kişinin okumaya karşı istek duymasını, okumaya zaman ayırmasını, okumayı bir bilgi edinme aracı olarak kullanmasını sağlar (Temizkan, 2009: 58). Bu açıdan ailelere büyük görev düşer. Aile çocuğun ilgi ve yaş seviyesine uygun kitapları temin etmeli, mümkünse evde bir kitaplık oluşturmalıdır (Akyol, 2007: 17; Özbay, 2009: 46). Okumaya ilgi duyan ebeveynlerin çocukları da bu suretle kitap okumaya ilgi duyan bireyler olarak yetişecektir. Okumaya olan ilgi genel anlamda tutumlarla alakalı olduğu gibi okuma materyalinin tür ve içeriğiyle de yakından

alakalıdır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yapılacak çalışma ve yönlendirmeler okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini sağlayacaktır (Özbay, 2009: 71).

I. 4 OKUMA TUTUMU

Tutum, “tutulmuş yol, davranış” (TDK, 2005: 2014)’tır. Tutum, belli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997: 1). Tanımlardan anlaşıldığı üzere tutumlar bireylerle ilgilidir ve bireylerin iç dünyasını yansıtır. Tutumların yaşantı ve deneyimlerle oluştuğu ve öğrenme süreciyle ilgili olduğu bilinir (Tavşancıl, 2006: 65). Tutumların kazandırılmasında eğitim kurumları önemli bir rol üstlenir (Öncül, 2000: 1083). Eğitim kurumları, öğrencilerin okuma eylemine karşı olumlu tutum geliştirmesini kolaylaştırmalıdır. Eğitimi bir süreç olarak kabul edersek, bu süreçte öğrencilerin olumsuz tutumlarının değiştirilmesi ve olumlu tutumlarının geliştirilmesi sürecin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Arkonaç, 2001: 157). Okula yeni başlayan bireylerin okula karşı olumlu tutumlar geliştirmesi beklenir. Okula karşı olumlu tutumlar geliştirmenin yanında okuma ve yazmaya da aynı olumlu tutumların geliştirilmesi amaçlanır. Fakat okulda okuma ve yazmayı öğrenme açısından öğrenciler arasında fark olması kaçınılmazdır. Öğretmenden beklenen ise bu farkın ortadan kaldırılmasının yanında öğrencilerin tümüne okuma ve yazmaya karşı olumlu bir tutum kazandırması, onların eleştirel ve kurgusal düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır (Savaş, 2006: 111). Bu sebeple okullarda öğretmenlere büyük görevler düşer. Öğretmenlerin kendi tutumları da öğrencileri etkiler.

Okuma ve yazmayı öğrenen öğrencilerle daha da yakından ilgilenmek gerekir. Okuma ve yazma eylemi sadece okulun sınırlarında yapılan bir eylem olmamalıdır. Bu yüzden öğrencilerin tutumlarının olumlu olması okuma ve yazma eyleminin sürekliliğini sağlar. Çünkü çocuğun, kendi başına ve akıcı şekilde okuyabilmesi için okumayı sökmeye yanında okuma ve yazmaya karşı olumlu bir tutuma, eleştirel ve imgelemeli düşünme yeteneğine de gereksinimi vardır (Savaş, 2006: 112).

Başarılı bir okuma eylemi gerçekleştirmek ve okumadan zevk almak için, okunacak materyale yaklaşım, yani okuma tutumu çok önemlidir. Örneğin bir roman okurken takınılacak okuma tutumu, meslekî bir kitap, dergi veya gazeteye karşı olandan daha farklıdır; hatta roman için daha değişik bir okuma çevresi gerekli olacaktır (Yıldız vd., 2006: 123). Okuma eyleminin özelliklerini eksiksiz bir şekilde yerine getiren okuyucular aynı zamanda okumaya olumlu tutum geliştiren etkili ve verimli okuyuculardır. Bu sayede de okuma eyleminden yüksek verim alırlar.

Tutumlar özellikle çocukluk çağlarında, aile fertleri ya da ilişki içinde bulunan diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır (Özbay, 2009: 68). Bu etkilenme öğrencilerin ileriki dönemlerine de tesir eder. Öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânları, yaşadığı ortam ve sosyoekonomik düzey, öğrencinin hayatını doğrudan etkiler. Öğrencinin eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön verir (Temizkan, 2009: 29).

Tutumların ölçülmesinde bireylere sunulan tutum ifadelerine verilen tepkilerden elde edilen ölçümler kullanılır (Erkuş, 2003: 157). Tutumlar, doğrudan gözlenemeyen ve dolaylı yollardan anlaşılan eğilimlerdir. Tutum ölçeği de bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuş bir dizi cümleye bireyin tepki vermesi için hazırlanmış anketlerdir (Tavşancıl, 2006: 107).

I. 5 ELEŞTİREL OKUMA

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu sürece çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlanır (Güneş, 2007: 117). Algılanan kodlar çeşitli şekillerde bireyler tarafından anlamlandırılır. Bu anlama ve anlamlandırmada bireysel farklılıklar etkilidir. Okuyucunun durumu, takındığı tutumu, dünya görüşü, kelime dağarcığı gibi birçok etken vardır. Bu etkenler doğrultusunda bazı okuyucular eleştirel bir tutum geliştirebilir.

Eleştirel düşünme bir entelektüel gelişim aracı olarak ilk defa 1970’li yıllarda Perry tarafından ortaya konmuştur. Bu kişisel gelişim Belenky ve arkadaşları tarafından daha sonraki yıllarda geliştirilerek günümüze kadar gelmiştir (Özden, 2003: 163).

Demirel, eleştirel düşünmenin temelde bilgiyi değerlendirme üzerinde etkili olduğunu belirtmiş ve eleştirel düşünmenin beş boyutu bulunduğunu açıklamıştır:

Tutarlılık: *Eleştirel düşünen, düşüncedeki tezatlıkları ortadan kaldıracabilmelidir.*

Birleştirme: *Eleştirel düşünen, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmelidir.*

Uygulanabilme: *Kişi anlayabildiklerini de ekleyerek anladıklarını bir modelde kullanabilmelidir.*

Yeterlilik: *Eleştirel düşünen kişi, deneyimlerini ve sonuçlarını sağlam bir şekilde oturtabilmelidir.*

İletişim Kurabilme: *Eleştirel düşünen kişi, düşündüklerini birleştirerek anladıklarını çevresine anlaşılır bir şekilde iletibilmelidir (2003: 226-227).*

Eleştirel okuma, bireylerin okuma eylemiyle edindiği bilgileri daha önceki bilgileriyle karşılaştırmayı gerektirir. Bu karşılaştırma sonucunda daha önceki bilgileriyle yeni edindiği bilgiler arasında benzerlikler ve farklılıklar olacaktır. Bu farklılık ve benzerlikler uzlaşım sonucu daha sağlam temellere oturtulacaktır.

Özdemir, eleştirel okumanın başat niteliğini, okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir yargıya varması (2005: 18) olarak tanımlar.

Bireyin eleştirel okumayı gerçekleştirebilmesi için okuma alışkanlığı da kazanması gerekir.

I. 6 OKUMA ALIŞKANLIĞI

“Alışkanlık, bir şeye alışmış olma durumu” (TDK, 2005: 75) olarak tanımlanır. Alışkanlıkların birçok çeşidi vardır. Bunların başında da öğretimle ilgili olanları gelir.

Okuma; hayatı zenginleştiren, insanların bilgi ve kültür kazanmasında anahtar rol oynayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Özbay, 2009: 58-59). Bu becerinin zamanla geliştirilmesi gerekir; çünkü alışkanlığa dönüşmeyen, kullanılmayan bir beceri zamanla yiter (Özdemir, 2005: 17).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında birçok etken vardır (Kayalan, 1992: 15). Bunların başında aile ve okuldaki öğretim yaşantısı gelir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileye ve okula büyük görevler düşer (Devrimci, 1993: 10). Bireyi çevresiyle bir bütün olarak düşünürsek, bireyin sosyal çevresi de okuma alışkanlığını etkiler (Özbay, 2006: 163).

Çocuğun veya gencin okuma alışkanlığı kazanmasında özellikle aile içinden okuma alışkanlığına sahip bir örneğe gereksinim vardır (Temizkan, 2009: 164). Böylece örneği olan davranışların gerçekleşmesi kolaylaşacaktır. Ülkemizde, ailelerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada yeteri kadar ilgi göstermediği bilinmektedir (Yılmaz, 2007: 133). Yapılan bir araştırmada, yalnızca okulda verilen eğitimin çocukların okuma-anlama becerilerini geliştirme ve okuma alışkanlığı kazandırmada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir (Savaş, 2006: 18). Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında ve bu becerilerinin geliştirilmesinde aile ile okulun birlikte hareket etmesinde yarar vardır. Bununla birlikte okuma alışkanlığının yerleşmesinde, bireylere verilen okuma eğitiminin önemi büyüktür (Dökmen, 1994: 34-35). Okuldaki eğitimle birlikte bireyin yeni bir sosyal ortama girmesi ve bu ortamın gereklerini yeteri kadar yerine getirmesi başarılı bir öğretim dönemi gerçekleştirmesini kolaylaştıracaktır.

Bireylerin okuma alışkanlığı kazanmaları ve bunu devam ettirecek düzeye gelmeleri ilköğretimin ilk yıllarında gerçekleşir (Bayram, 1990: 2). Bireylerin okuldaki bu ilk yıllarında bazı durumları iyice irdelenmelidir. Öğrencilerin ilgi duydukları türlerin tespit edilmesi, okuma alışkanlığını oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Okuma alışkanlığının yerleşmesinde, çocukların ilgi duydukları türlere göre hareket edilmesi, bu davranışın kazandırılmasını kolaylaştıracaktır (Baştürk, 2004: 12). Okuma alışkanlığı kazanan öğrenciler, diğer öğrencilere örnek olacak uygulamalara dahil edilmelidir.

Sosyoekonomik yapıya bağılı olarak kültürel çevresi gelişmiş bireylerin okuma alışkanlık ve yeterliliği daha üst düzeydedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle de kültür ve arkadaş çevresinin onun zihninin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği bilinen bir gerçektir (Temizkan, 2009: 29). Okuma alışkanlığı ile bireylerin zihin gelişiminin devam ettirilmesi gerekir.

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında kütüphanelerin rolü vardır. Okul ve sınıf kütüphaneleri, özellikle kendi imkânlarıyla okuma olanağı bulamayan öğrenciler için önem taşır (Temizkan, 2009: 61). Kütüphanedeki zengin kaynak çeşidi bireylerin ilgilerine cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Bu yüzden okumayı öğretmek eğitim kurumlarının işlevi, okumayı sevdirep alışkanlık haline getirmek kütüphanelerin birinci görevidir (Savaş, 2006: 146). Ayrıca kütüphanelerin temelde üç önemli işlevi vardır; okuma etkinliği için fırsatlar oluşturma, ister büyük ister küçük olsun, toplumun tüm üyelerinde okumaya karşı istek meydana getirme ve okullarla ortak çalışmalar yapmadır (Savaş, 2006: 144).

Amerikan Kütüphaneler Birliğinin belirlediği ölçütlere göre:

Çok Okuyan Okuyucu: Bir yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan,

Orta Düzey Okuyucu: Bir yılda 6-20 kitap okuyan,

Az Okuyan Okuyucu: Bir yılda 1-5 kitap okuyan,

Okuyucu Olmayan: Hiç kitap okumayan kişidir (Yılmaz, 1990: 9).

Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin % 28'inin ayda bir kitap okuduğu tespit edilmiştir (Özen, 2001: 45). Bilgi toplumlarında, okuma alışkanlığının yerleşmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmesine rağmen yeterli düzeyde kitap okuyan öğretmen sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda başta yetişkinler ve öğrenciler olmak üzere hemen her yaş grubunda okuma alışkanlığının zayıfladığı saptanmıştır (Aktaran: Balcı, 2009: 97; Gambrell, 2005: 588). Okuma alışkanlığı, okuma eylemini devam ettirebilen bireylerin sahip olduğu bir özelliktir. Zaten okumasını bilen; ama hiç okumayan biri ile okumasını bilmediği için okuyamayan biri arasında bir fark yoktur (Özdemir, 2005: 17). Okuma alışkanlığının yerleşmesinde bireylerin örgün eğitim kurumlarından bu alışkanlığı kazanarak mezun olması gerekir. Birleşmiş Milletler Örgütü, 9 yıldan daha az eğitim almış bireyleri

işlevsiz okuryazar olarak kabul eder (Savaş, 2006: 9). Bu yüzden okuma alışkanlığının oluşması uzun bir süreci kapsar.

Okuma alışkanlığı olan bireylerin, okuma alışkanlığı olmayan bireylere göre farklı ve olumlu özellikleri vardır. Okumayı alışkanlık haline getiren bireyler kitaplara karşı ilgilidir, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirenlerle mücadele eder (Güleryüz, 2003: 114-115).

I. 7 METİN

Metin, anlamlı ilişkiler oluşturan cümleler dizisidir (Günay, 2001: 34). Bir metnin basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunması gerekir (Özdemir, 2005: 36). Bununla birlikte metin biçim ve noktalama özellikleriyle oluşturulan kelimelerin bütünü (Türkçe Sözlük, 2005: 1382) olarak da tanımlanır.

Metni sadece yazıya geçirilmiş bir bütün olarak görmemek gerekir. Metni okuma ve anlamlandırmada okuyucu faktörü de önemlidir. Çünkü her okur, bir metni, kendi kişisel konumuna, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre yaşar (Göktürk, 2007: 134). Bu kişisel konum içerisinde, bireyin geçmiş yaşantıları da etkilidir. Metinle iletişime geçme, daha önce okunan edebî metinlerdeki tecrübelerle bağlıdır (Yıldız, 2006: 117). İletişim, bu yönüyle tek taraflı değildir. Göktürk, metni canlı bir varlığa benzetir, okurla olan bağı, önceki anların şimdiki biçimlendirmesi anlamında bir geri dönüş ilişkisi, olarak kabul eder (2007: 78).

Metinle iletişime geçme, bireyin durumunu da doğrudan ilgilendirir. Bireyin durumunun o metni anlama ve anlamlandırmaya uygun olmaması okumanın amaçlarının gerçekleşmesini engeller. Bu sebeple metin seçiminin öğrencilerin düzeyine uygun olarak yapılması çok önemlidir. Çünkü öğrencinin metni, hâlihazırda sahip olduğu okuma-anlama stratejileri ve becerileri yardımıyla okuyabilmesi gerekir (Savaş, 2006: 128-129).

I. 8 METİN TÜRLERİNE GÖRE OKUMA

Anlamsal ve anlatısal bütünlük taşıyan bir tümce, bir paragraf, bir kitap ya da kitabın herhangi bir bölümü, kısacası yazılı olan her şey bir metin olarak değerlendirilir (İşeri, 1998: 11). Her şeyden önce metin bir bütündür ve bütünü oluşturan parçalar vardır. Bu parçalar belli bir öncelik veya sonralık sırasına göre düzenlenir. Bir bütün, başı, ortası ve sonu olan şeydir. Baş, herhangi bir şeyin zorunlu sonucu olmayan şeydir. Bundan sonra ise zorunlu olarak bir şey gelir. Son ise tersine, bir başka şeyden sonra zorunlu olarak gelmesi gereken ve gelen şeydir. Ne var ki, sonun ardından hiçbir şey gelmez. Son olarak orta ise, bir başka şeyden sonra gelen ve kendinden sonra da bir başka şeyin geleceği şeydir (Aristoteles, 2010: 27). Metinlerin bu yapısı, onları okuyanların ve onları anlamlandıranların farklı okuma türleri geliştirmesine neden olmuştur.

I. 8. 1 Bilgilendirici Metinleri Okuma

Bir konuda okuyucuya bilgi vermek, onu aydınlatmak, düşüncelerini gözden geçirmesini sağlamak amacıyla yazılan metinler bilgilendirici veya bilgiye dayalı metinler olarak bilinir (Temizkan, 2009: 182). Bilgilendirici metinler bir yazarın, bir konu hakkındaki düşüncesini ya da bakış açısını ortaya koymak amacıyla ya da bilgi vermek amacıyla yazmış olduğu metinlerdir. O nedenle öykü metinleri gibi kurgusal nitelikli değildir (Ülper, 2010: 59). Bilgilendirici metinler aynı zamanda bir konuyu betimlemeyi de amaçlar.

Bilgilendirici metinleri diğer metin türlerinden ayıran bazı özellikler vardır ve bu özellikler bilgilendirici metin türünü farklı okumayı gerektirir.

Bilgilendirici metin yapıları hakkındaki bilgi azlığı ve ilgi eksikliği okuduğunu anlamayı da olumsuz etkiler (Özbay, 2009: 29). Çünkü bilgilendirici metni anlayarak okumanın ilk adımı, konusunu bulmaktır (Özdemir, 2005: 54). Zaten bilgilendirici metinlerin asıl amacı, değişik şekillerde algılanmaya uygun yapılar oluşturmadan bilgiyi okuyucuya aktarmaktır.

Bilgilendirici metinler, gündelik dilin, anlamları herkesçe bilinen sözcükleri ile oluşturulan, anlaşılması için okurdan çok yönlü çabalar gerektirmeyen, olayları, durumları gerçek dünyadaki nedensellik bağı içinde sunan yazıların, kitapların tümünü içerir. Bu metinlerde kullanılan dil, duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz, kelimeler herkesçe bilinen somut anlamlar içerir. Bu yüzden metnin içinde hayal gücü yok gibidir (Özdemir, 2005: 37-39).

Okuyucu, bilgilendirici metinleri okurken konuyu ve konuya bakış açısını belirleyerek, metnin iletisini yazarın aktardığı şekliyle algılayarak amacına ulaşır.

I. 8. 2 Öyküleyici Metinleri Okuma

Öyküleyici metinlerde verilen bilgi, belirtilmemiştir, deneylerle üretilmemiştir. Öğretmeyi değil, yaşatmayı amaçlar (Özdemir, 2005: 44). Kullanılan dil de bilgi vermeyi amaçlamaz. Aslında her metnin bir bilgi değeri vardır; ama verilen bilgi kimi metinlerde bu dünyaya aittir, kimilerinde ise kurmaca âleme aittir. Verilen bilgi de okuma süreciyle değişebilir. Gerçekte her yazınsal metnin okunuşu sırasında okurun edindiği bilgi, anlık değil, okuma süreci boyunca gelişen bir birikimin yeni aşamasıdır. Yazınsal metnin özelliği, hem metnin alanına elden geldiğince çok bilgi sıkıştırabilmesi, hem de değişik okurlara değişik nitelikte bilgi iletmesidir (Göktürk, 2007: 78).

Öyküleyici her metin bir dünya, bir yaşantı sunar bize (Özdemir, 2005: 111). Sunulan bu yaşantı gerçeğin birebir aynısı değildir. Hiçbir kurmaca metin, gerçek yaşamdaki değer ölçülerini, durumları, davranış ilkelerini olduğu gibi kopya etmez, bunlar arasında belli bir seçme yaparak, seçilen öğeleri kendi aralarında yeniden düzenler (Göktürk, 2007: 77). Düzenleme sırasında kişi, yer ve nesne betimlemelerinden yararlanabilir.

Öyküleyici metinleri okurken asıl amaç, söylenenlerden söylenmemiş olanı çıkarmaktır (Özdemir, 2005: 121). Metnin iletisini kavrarken metnin bölümlerini de iyi ayırt etmek gerekir. İyi kurulmuş öykülerin ne gelişigüzel başı olabilir ne de gelişigüzel sonu, tersine, baş ve son yapılar arasındaki bütünlüğü gerçekleştirmelidir (Aristoteles, 2010). İyi kurulmuş metinlerin anlaşılması da böylelikle kolaylaşacaktır.

I. 8. 3 Şiirleri Okuma

Şiir; gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür (Aksan, 1993: 8). Şiir zengin simgelerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan sanatlı anlatım biçimi; düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen; anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen yön anlamına gelir (Temizkan, 2009: 221). Şiirlerin bu özellikleriyle bireylere birçok özellik kazandırılabilir. Fakat şiirler okur kitlesinin yaş seviyeleri gözetilerek hazırlanmış metinler değildir. Ancak çocuk şiirlerini nitelik olarak bu sınıflamanın dışında tutmak gerekir (Özbay, 2009: 25).

Şiirlerin yapısı, diğer edebi türler içerisinde farklılık arz eder (Özbay, 2009: 24-25; Temizkan, 2009: 221). Bu yapı özelliğinden dolayı öğrencilerin ne tür şiirleri beğenip okuyacaklarını tespit etmek zordur. İlköğretim düzeyindeki bir öğrencinin şiiri anlayabilmesi için süreç içinde bu metinlerin anlamlandırılma örnekleriyle karşılaşmış olması gerekir. Burada da en önemli görev Türkçe öğretmenlerine düşer (Özbay, 2009: 27). Zaten bir şiirin anlamı bir başka şiirdir (Yavuz, 2010: 45). Metinler arası şiir türünde de geçerlidir. Bir şiirin, diğer şiirlere olan benzerliği ve diğer şiirlerden ne ölçüde ayrıldığı o şiire yeni bir çerçeve kazandırmış olacaktır.

İlköğretimde şiirlerin okunmasıyla öğrencilerin hayal dünyaları zenginleşir ve öğrenciler farklı anlatım özellikleri kazanır.

Farklı türde metinleri okuma ve okuduğunu anlama eğitim süreci içerisinde kazandırılmalıdır (Özbay, 2006: 163). Her yaş döneminde öğrencilerin ilgi duydukları metin türleri değişir. İlköğretimin ilk yıllarında metin türü çeşidi azken, ilerleyen yıllarda metin türlerinde farklılıklara gidilmelidir (Yıldız, 2006: 123-124). Bu sayede öğrencilerin farklı türleri tanımasını sağlanabilir.

Yapıt ve eser(metin) ayrımını ilköğretimde öğrenciler tam olarak kavrayamayabilir. Birçok öğrenci yapıtın yazara, metnin de okura ait olduğundan haberdar değildir. Aslında metin, okura kendisi için anlam ve etki üretmek üzere bir gösterenler örgütlemesi olarak verilmiştir (Yavuz, 2010: 24). Okuyucu bu verilenleri kendi süzgecinden geçirerek yeniden oluşturmalıdır.

Bir metin iki süreçte ele alınır. Bunlardan ilki metnin üretimidir ve yazara aittir. Bu üretim süreci sonunda yapıt ortaya çıkar. İkincisi de metnin tüketimidir. Bu da okuyucuya aittir. Bunlardan herhangi biri yoksa üretim ve tüketim süreci tamamlanmış olmaz (Yavuz, 2010: 14). Tüketim sürecinde okul kütüphanelerine büyük görevler düşer. Hem okunacak metnin bulunması hem de okuma ortamının sağlanmasında kütüphaneler etkin olmalıdır.

I. 9 DİL

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır (MEB, 2006: 2). Bu araç, bir milletin, bir cemiyetin sahip olduğu en güzel, en birleştirici kültür unsurudur (Okay, 1998: 27). Aynı zamanda dil, bir toplum olgusudur, kuralları bireylere dayatılır (Piaget, 2007: 65). İnsanlar dil sayesinde, daha önceki bilgileri, hayatları, tecrübeleri öğrenir ve var olanları da daha sonraki zamanlara aktarabilir.

I. 9. 1 Dil Öğrenimi ve Öğretimi

Dil, zihinsel becerileri geliştirme aracıdır (Güneş, 2007: 24). Bu zihinsel beceriler anlama ve anlatma becerileriyle gelişir. Bireyler ne kadar iyi bir dinleyici, konuşmacı, okur ve yazar olabilirse o kadar daha etkili düşünebilir ve etkili düşünebildikleri oranda dil becerilerini de geliştirebilirler (Şahinel, 2002: 20).

Dil dersleri tüm derslerin temeli kabul edilir ve bu derslerde zamanla geliştirilen özellikler kazandırılır. Bu süreçte bilgiden çok beceriler geliştirilir. Bir dili konuşmak-yazmak, bilgiden çok beceri niteliği gösterir (Göğüş, 1978: 41).

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümünü kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006: 2). Dil öğretimi ile okuyan, okudukları üzerinde düşünerek yeni bilgileriyle eski bilgilerini karşılaştıran çağdaş insanlar ortaya çıkmalıdır.

İnsanlar dilin varlığıyla biçimlenir. Dili ne kadar başarılı kullanırsa, bireylerin kimlikleri o kadar sağlıklı olur. Bütün varlıklar dildir aslında ve bireyler bu dili kullanmayı öğrendiği ölçüde insan olur. Dil, zamana karşı, ölüme, yokluğa karşı duran bir güçtür (Ofazoğlu, 2001: 214). Bu güç her gün daha da gelişerek aktarılmaya devam eder.

I. 9. 2 Ana Dili Öğretimi

Ana dili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980: 20). İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini en iyi ana dilleriyle anlatabilirler. Tanpınar'ın şu sözleri bu durumu açıklar niteliktedir: On üç asırdan beri muhtelif lügatlerin arasında dolaşan Türk düşüncesi ancak Türkçenin içinde kendisini bulabileceğine inanmıştır (2005: 104-105).

Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2004: 6). Zaten ana dili ediniminde içinde doğup büyüdükleri çevre koşulları ne denli ayrı olursa olsun çocukların dilleri aynı süreçlerden geçerek öğrendikleri görülür. Önemli olan da öğrenilen dilin daha da geliştirilerek bireyin sosyal yaşamına aktarılmasını kolaylaştırmaktır.

Okullarda verilen ana dili öğretiminde metinler kullanılır. Bu metinler aracılığıyla bilgi yerine bazı beceriler kazandırılır. Öğrenciler okuyarak ve dinleyerek öğrenme becerisini kazanırlar, konuşarak ve yazarak da duygu, düşünce ve hayallerini aktarma becerisini kazanırlar. Öğrencilerin, metinle iletişime geçmeden önce metinle ilgili beklentisinin ve okuma amacının yanında metinlerin dil ve anlatım özelliklerini de bilmesi okuduğunu anlama başarısını arttıracaktır (Özbay, 2009: 30). Okuduğunu anlama başarısını arttıran bireyler ana dillerini daha etkili kullanabileceklerdir.

I. 10 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN AMAÇLARI

İlköğretimde okutulan Türkçe dersi bir bilgi dersi değildir. Aksine beceri dersidir. Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturur (MEB, 2006: 2). Bu amaçlara ulaşmak için, Türkçe programları özenle düzenlenmeli ve eğitim-öğretim amaçları için hedef davranışlar belirlenmelidir (Özbay, 1997: 35).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Genel Amaçları"nın 4. maddesinde:

Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, amaçlanmıştır (MEB, 2006: 4). Türkçe dersinin bu amaçları sayesinde öğrenci merkezli öğretim ile araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirilecektir (Gömleksiz, 2004: 188). Bu amaçlara ulaşmak için Türkçe dersinin verimli geçmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin derse etkin katılımı ve öğrencilerin derse karşı ilgilerinin sürekli olarak yüksek tutulması gerekir.

Türkçe öğrenimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur (MEB, 2006: 2). Bu temel dil becerileri birbiriyle etkileşerek bir arada yürütülmelidir.

Tablo 1: İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Oranları

Temel Dil Becerileri	Oran(%)
Dinleme	15
Konuşma	20
Okuma	30
Yazma	20

Dil Bilgisi	
Sınıflar	Oran(%)
6	15
7	15
8	15

(MEB, 2006: 10).

Bugünkü eğitim sistemimiz, daha çok, okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple okumanın eğitim sistemimizin hedeflerine ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır (Özbay, 2009: 3). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde temel dil becerileri ve dil bilgisi oranları içerisinde okuma becerisinin oranı diğer dil becerilerinden fazladır.

I. 10. 1 Okuma Becerisinin Amaçları

Okuma; kelimeleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma etkinlikleriyle öğrencilere, okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü ve yaratıcı düşünme, farklı duygu ve düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilir (MEB, 2006: 205). Kazandırılan bu becerilerin sonraki öğretim yaşantılarında geliştirilmesi beklenir.

Öğrencilerin anlayarak okumalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin uygulamalarla yaşama geçirilmesi de Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alır (Sever, 2002: 16-17). Farklı kaynakları okuyan öğrencilerin hayatta karşılaştıkları durum ve olaylara çözüm üretmesi kolaylaşacaktır. Fakat ülkemizde özellikle sınıf içinde anlam kurma sadece ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmaktadır. Bu da okuma zevkini olumsuz yönde etkiler, öğrencilerin metinler arası ilişkiler kurmalarını engellemekte ve sorunları çözmede farklı bakış açıları geliştirememelerine sebep olur (Özbay, 2009: 31). İlköğretimde öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluk ve çabası genellikle Türkçe öğretmenlerine düşer, disiplinler arası yaklaşım göz ardı edilir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programındaki özel amaçlarda, kitap sevgisini geliştirerek boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme alışkanlığı kazandırmak, hedeflenmiştir (MEB, 2000. 12). Bu hedefe ulaşmak için okullarda görev yapan bütün öğretmenlerin iş birliği yapması gerekir.

Okuma öğretiminde bazı amaçlar belirlenerek, etkinlikler ona göre düzenlenirse hedefe veya hedeflere ulaşmak kolaylaşacaktır. Bu hedefler doğrultusunda okuma öğretiminin amaçlarını Güneş, şöyle sıralar:

1. *Dil becerilerini geliştirme*
2. *İletişim becerilerini geliştirme*
3. *Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme*
4. *Zihinsel becerileri geliştirme*
5. *Sosyal becerileri geliştirme*
6. *Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme (2007: 123-124).*

Bu hedeflere ulaşmak için etkili okuma sürecinde yapılması gerekenler vardır:

1. *Okuma öncesinde yapılabilecekler;*
 - a. *Göz gezdirme,*
 - b. *Okuma için amaç oluşturma,*
 - c. *Ön bilgileri okuma ortamına getirme,*
 - d. *Tahminler yapma.*

2. *Okuma sırasında yapılabilecekler;*
 - a. *Akıcı bir şekilde okuma,*
 - b. *Anlamayı kontrol etme,*
 - c. *Yardımcı stratejileri kullanma.*
3. *Okuma sonrasında yapılabilecekler;*
 - a. *Okunanları özetleme,*
 - b. *Okunanları değerlendirme (Akyol, 2006: 30).*

Bireyler okuma ediminin başarıya ulaşmasında farklı yollar deneyebilir. Önemli olan denenen bu yollarla anlama ve anlamlandırmayı daha iyi gerçekleştirmektir.

I. 10. 2 Dinleme Becerisinin Amaçları

Dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak biçiminde tanımlanabilir (Sever, 2004: 10). Dinleme becerisi, konuşan kişinin vermek istediği iletiyi, pürüzsüz olarak anlayabilmeyi, söz konusu uyarana karşı tepkide bulunmayı içerir (Demirel, 2003: 70).

iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olan dinleme/izleme, verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılar (MEB, 2006: 5). Dinleme/izleme etkinlikleriyle öğrencilerin dinledikleri üzerinde düşüncelerini sağlamak amaçlanır. Böylelikle öğrencilerin anlıksal eylemleri etkinleştirilir.

Dinleme/izleme faaliyetlerinin amacına ulaşabilmesi için çeşitli formlar ve değerlendirme ölçütleri kullanmak gerekebilir. Bu formların ve ölçütlerin kullanılmasıyla sürecin verimliliği kontrol edilecektir.

I. 10. 3 Konuşma Becerisinin Amaçları

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma, genellikle bilgi aktarımı becerisi olarak bilinir. Bu aktarımın sağlıklı gerçekleştirilmesi iletişimin doğru ve etkili bir biçimde yapılmasını sağlar. Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçe dersinin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirmeleri amaçlanır. Konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, işbirliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir (MEB, 2006: 6).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere, kendilerinin ve arkadaşlarının konuşmasını değerlendirme fırsatları verilmelidir. Böylece öğrenciler kendi konuşmalarının başka öğrenciler tarafından nasıl algılandığını görme fırsatını yakalayacaktır. Ayrıca öğrenciler kendi konuşmasını değerlendirme ölçekleriyle öz eleştiri yeteneklerini de geliştirmiş olacaktır.

I. 10. 4 Yazma Becerisinin Amaçları

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanır (MEB, 2006: 7). Bu amaçları gerçekleştirmek için öğrenciler yazma çalışmalarına özendirilmelidir. İsteklendirme sadece okulda yapılacak yazma çalışmalarıyla sınırlı kalmamalı, öğrencilerin okul dışında da yazma çalışmalarını isteyerek yapmaları için çeşitli fırsatlar oluşturulmalıdır. Yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin çeşitli kaynaklara başvurmaları sağlanmalıdır. Bu kaynaklar içinde; sözlük, imlâ ve yazım kılavuzu en çok kullanılacak olanlardır.

Öğrenciler yazı yazarken sözlükten faydalanarak yeni kelimelerin anlamlarını öğrenip tümce içinde anlamına uygun olarak doğru kullanmayı da öğrenecektir. İmlâ ve yazım kılavuzu ile yazılarındaki noktalama ve yazım yanlışlarını fark edecek, böylelikle öğrendiklerini uygulama çalışması yapmış olacaktır.

Dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde, okullardaki öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yanında, ailenin bu konuda bilinçli olarak hareket etmesi de önemlidir. Bu nedenle öğretmen, aile ile iş birliği yaparak dilin güzel ve bilinçli kullanılması amacıyla aileyi yönlendirmeli ve birlikte hareket etmek için gerekli önerilerde bulunmalıdır (MEB, 2006: 55). Öğretmenin bu önerilerde bulunması için çeşitli ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğrencinin gelişim hızını takip etmesi ve öğrencinin sergilemesi gereken davranışları da saptayarak içinde bulunduğu sınıfının düzeyine göre ne durumda olduğunu saptaması gerekir. Sorumluluk sadece öğretmenin ve ailenin üzerinde değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin süreç içerisinde aktif olması gerekir. Bu süreçte sorumluluk öğrencinin üzerinde olmalıdır. Öğrenci anlama ve zihinde yapılandırma sorumluluğunu yerine getirmelidir (Güneş, 2007: 140).

I. 11 İNSAN DAVRANIŞLARI

İnsan davranışları genellikle üçe ayrılır. Bunlar; bilişsel davranışlar, duyuşsal davranışlar ve devinişsel davranışlardır. Bilişsel davranışlarda bilginin anımsanması, okuduğunu anlama ve karşılaşılan problemi çözmeye gibi zihinsel etkinliklerin olduğu beceriler vardır. Duyuşsal davranışlarda; ilgi, tutum, değer yargısı, kaygı, özgüven vb. duyguların veya eğilimlerin olduğu beceriler baskındır. Devinişsel davranışlarda ise kas-kemik ve zihin koordinasyonu ile ilgili becerilerin baskın olduğu söylenebilir (Savaş, 2006: 83).

Bireylerin davranışlarının tespit edilmesinde çeşitli araçlar kullanılır. Bilişsel ve duyuşsal davranışlar yazılı, sözlü, kısa yanıtlı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli anket, tutum ölçeği, ilgi envanteri gibi dolaylı ölçmeler yapan araçlarla ölçülebilir (Savaş, 2006: 84). Devinişsel davranışların ise doğrudan gözlemlenmesi mümkündür.

Bu araştırmada bilişsel alandaki davranışlar ile duyuşsal alandaki davranışların tespiti amaçlanmıştır. Bilişsel alandaki davranışlar arasında bir sıralama yapılacak olursa, bu genellikle aşamalı olur, çünkü bazı davranışlarla diğer davranışlar arasında ilişki ve nedensellik vardır.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alandaki davranışların kendi içinde aşamalı olarak sıralanmasına taksonomik yaklaşım adı verilir (Atılğan vd., 2009: 113).

I. 11. 1 Bilişsel Alandaki Davranışların Aşamalı Sınıflaması

I. 11. 1. 1 Bilgi (Hatırlama)

Bilişsel alanın bilgi basamağında; kavram, olgu, sembol, sınıflama, kuram, araç, lut, teknik, ilke ve genellemelerin bilgisinin, ders esnasında öğretmeden veya ders kitabından alındığı gibi hatırlanması beklenir. Bu basamaktaki davranışlarda lme yapılan bireyden bilgiyi alışı, araç veya yöntemleri kullanması beklenmez. Bu alandaki davranışlar llrken öğrencilerin bilgiyi hatırlaması, kendilerine verileni olduğu gibi yansıtması beklenir (Atılğan vd., 2009. 86-87).

Bilgi basamağı, Türkçe Dersi ğretim Programı'nda okuma becerisinin "Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler." kazanımının gerçekleşmesini sağlar.

I. 11. 1. 2 Kavrama

Öğrencinin bilgiyi anlamadan ezberlemesi eğitim-ğretim sürecinin içerisinde istenilen bir davranış değildir. Bilgi anlamlı olarak değerlendirildiğinde, kavranıldığında istenilen davranışa yaklaşılır. Bu basamakta öğrencilerden konuyu veya olayı açıklayabilmeleri, bilgiyi kendilerine özgü bir biçimde ifade etmeleri, kavramların birbirinden farkını anlayabilmeleri beklenir (Atılğan vd., 2009: 90).

Kavrama düzeyindeki davranışlarda bireyin verilen bilginin ifade edilmesini değiştirmesi veya değiştirildiğinde tanınması; bilgiyi anlamını bozmadan yeniden düzenlemesi veya yeniden düzenlenerek verildiğinde bilgiyi hatırlaması; bilgiyi kendi cümleleri ile yeniden ifade etmesi veya bilgiden ulaşılabilecek kestirimleri yapabilmesi beklenir (Atılğan vd., 2009: 90). Buradaki amaç bireyin daha önce öğrendiği bir bilgiyi, hiç görmediği şekliyle verildiğinde de fark edebilmesidir.

Kavrama basamağı, Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisinin "Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.", "Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.", "Metnin planını kavrar.", "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.", "Metne ilişkin sorulara cevap verir." kazanımlarının gerçekteşmesini sağlar.

I. 11. 1. 3 Uygulama (Konuya uygun problem çözme, yazma, seçme, anlatma)

Uygulama basamağında; bilgi ve kavrama basamağında elde edilen yeterliliklerin yeni bir problemle karşılaşıldığında da bu problemin çözümünde işe koşulması söz konusudur (Atılğan vd., 2009: 92). Bu sebeple uygulama basamağı gösterip yaptırma basamağı olarak kabul edilir. Uygulama basamağındaki davranışların gerçekteşmesi için bilginin öğrenilmiş ve kavranılmış olması gerekir. Bu nedenle uygulama basamağındaki davranışları ölçen bir sorunun anlamayı da ölçtüğü söylenebilir. Ancak bu basamakta esas ölçülen davranış bilgiyi transfer etme ve yeni problem durumlarında kullanmaktır. Uygulama basamağındaki davranışları ölçebilmek için daima yeni bir problem durumu verilmelidir (Atılğan vd., 2009: 92). Öğrencinin uygulama basamağında başarılı olabilmesi, daha önce öğrendiği çözüm yolunu yeni problem karşısında uygulayarak çözüme ulaşmasına bağlıdır.

I. 11. 1. 4 Analiz (Çözümleme)

Çözümleme basamağında bir bütünün öğelerini, bu öğeler arasındaki ilişkileri, bütünün oluşturulma yollarını belirlemede kullanılan zihinsel beceriler ön plana çıkar. Çözümleme basamağında bütün parçalarına ayrılarak, bütünden parçaya gidilmiş olur. Bu basamaktaki davranışlar, bütünün hem içerik yönünden hem de biçimsel yönden çözümlenmesini gerektiren davranışlardır (Atılğan vd., 2009: 92-93).

Türkçe öğretiminde, metnin özetlenerek parçalar arasındaki ilişkinin tespitinde bu basamaktan yararlanılabilir. Metnin olay örgüsünü belirleyen bir öğrenci çözümleme basamağındaki davranışları gerçekleştirmiş kabul edilir.

Çözümleme basamağı, Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisinin "Metindeki anahtar kelimeleri belirler.", "Metnin konusunu belirler.", "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.", "Metindeki yardımcı fikirleri/yardımcı duyguları belirler.", "Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.", "Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş bağlantılarını fark eder." kazanımlarının gerçekleşmesini sağlar.

I. 11. 1. 5 Değerlendirme

Değerlendirme basamağında verilen veya geliştirilen ölçütlerle ürünler, düşünceler, kurumlar, yöntemler ve teknikler hem niteliksel hem de niceliksel özellikleri bakımından karşılaştırılır ve bunlar hakkında bir yargıya varılır (Atılğan vd., 2009: 96). Bu sebeple Türkçe derslerinde okutulan metinlerin öğrenciler tarafından yorumlanması sağlanarak, metinlere öğrencilerin eleştiri getirmesi beklenir.

Değerlendirme basamağı, Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisinin "Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.", "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.", "Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.", "Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.", "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder." kazanımlarının gerçekleşmesini sağlar.

Değerlendirme basamağı Bloom'un taksonomisinde en üst düzeydeki bilişsel becerileri kapsar. Değerlendirme basamağının taksonomide en üst düzey davranışları sergilemesi ve sentez (yeni bir şey üretme) basamağından sonra gelmesi eleştirilen bir noktadır; çünkü sentez basamağındaki birçok davranışın gerçekleşmesinin önünde daha karmaşık ve yeni ürünler ortaya koyan bir süreç vardır. Bu eleştiriler yerinde bulunarak son yıllarda yapılan taksonomi revizyonlarında değerlendirmeye, sentez (yeni bir şey üretme) basamağından önce yer verilmiş, daha alt basamaktaki davranışlar olarak sınıflandırılmıştır (Aktaran: Atılğan vd., 2009: 95-96; Karthwohl, 2002).

Tablo 2: Taksonomi Tablosu (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi)

Bilişsel Süreç Boyutu	1. Bilgi(Hatırlama)
	2. Anlama(Kavrama)
	3. Uygulama
	4. Çözümleme
	5. Değerlendirme
	6. Yeni Bir Şey Üretme

(Aktaran: Atılğan vd., 2009: 111; Karthwohl, 2002'den)

I. 11. 1. 6 Sentez (Yeni bir şey üretme)

Sentez basamağı öğrencilerin yeni bir şey üretme becerilerini gösterdikleri veya gösterecekleri davranışları kapsar. Bu basamakta öğrencilerin yeni bir ürün ortaya koymaları beklenir. Bu basamaktaki davranışların ortaya konulması istendiğinde, öğrencilere özgürce üretecekleri ortam veya koşulların sağlanması gereklidir (Atılğan vd., 2009: 94).

Sentez basamağında öğrencinin ürününün ölçülmesi işlemi zordur. Önceden belirlenen birtakım ölçütlere göre değerlendirme yapılamaması; üretim sürecinde doğru-yanlış ayrımının olmaması yaratıcılığın ölçülmesini ve değerlendirilmesini zorlaştırır (Atılğan vd., 2009: 94). Türkçe öğretiminde, bu basamaktaki davranışların ölçülebilmesi için proje ödevleri, sözlü sınavlar, performans görevleri ve yazılı sınavların kullanılması gerekir.

Sentez basamağında öğrencinin vereceği ürünün benzersiz olması beklenir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrencilerden hikâye-şiir yazmak, resim yapmak, model kurmak, bilgi üretmek, bir çalışma planı yapmak, çoktan seçmeli bir sınav hazırlamak gibi davranışları göstermeleri beklenir (Atılğan vd., 2009: 95).

Sentez basamağı, Türkçe Öğretim Programı'nda okuma becerisinin "Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.", "Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.", "Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.", "Okuduğu metne farklı başlıklar bulur." kazanımlarının gerçekleşmesini sağlar.

Bloom ve arkadaşlarının sınıflamasına göre hedefler ve davranışlar; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alana, her alan da kendi içinde basamaklara ayrılmıştır. Özellikle eğitimle ilgili insan davranışlarını bu üç ana sınıfta incelemek kabul gören bir yaklaşımdır.

I. 11. 2 Duyuşsal Alandaki Davranışlar

Bireyin duyuşsal alandaki davranışlarının tespitinde genellikle tutum ölçekleri, ilgi envanterleri, öz yeterlilik anketleri uygulanır.

Tutum ölçeği, bireylerin belli bir nesneye, konuya, kişiye vb. yakınlık veya uzaklık düzeyini belirleme amacıyla kullanılan araçlardır (Atılğan vd., 2009: 130). Tutumların ölçülmesinde genellikle likert tipi ölçekler kullanılır. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kararsızım.”, “Katılmıyorum.”, “Kesinlikle katılmıyorum.” biçiminde tepkide bulunulur (MEB, 2006: 220). Bu sayede katılımcıların ifadeye katılma ve katılmama dereceleri saptanmış olur.

Öğrencilerin duyuşsal alandaki davranışlarının tespitinde ilgi envanterleri de kullanılır. Katılımcıların, önceden hazırlanan sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle ilgilerini tespit etmek kolaylaşır.

I. 12 Türkçe Dersi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe dersinin öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerdir (MEB, 2006: 214).

Öğretim sürecinin başında yapılan ölçmelerle öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşmadaki yeterlilik ve durumlarının tespiti yapılır. Bu aşamada öğrencilerin Türkçe dersine olan tutumları ve okuma tutumları, dil becerileri ve dil bilgisindeki hazır bulunuşlukları belirlenir.

Öğretim sürecinde yapılan değerlendirmelerle öğretimdeki kalite ve öğrencilerin süreç içerisindeki eksikliklerinin belirlenmesi amaçlanır. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme “süreç değerlendirmesi” olarak ifade edilir (MEB, 2006: 214). Bu değerlendirme ile öğrencilerin süreç içerisinde etkinliği denetlenmiş olur.

Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmelerle süreç içerisindeki herkesin verimliliği, aksayan yönleri ve yetersizliği veya yeterliliği tespit edilmiş olacaktır.

Bilişsel alandaki davranışların tespitinde kullanılan araçlardan birisi de yazılı sınavlardır. Yazılı sınavlar, yanıtlayıcının sorulan soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak ve hatırladığı yanıtı organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür (Atılğan vd., 2009: 146).

Yazılı sınavlar üst düzey davranışları ölçmek için kullanılır. Bazı yazılı sınavlarda daha alt düzey davranışları ölçen sorular vardır; fakat bu alt düzey davranışları ölçen soruların yer aldığı başka sınav türleri de bulunmaktadır. Bunlara eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma sınav türleri örnek olarak gösterilebilir.

Yazılı sınavların hazırlanmasında, uygulanmasında ve puanlanmasında çeşitli olumlu ve olumsuz örnekler vardır.

Yazılı sınavların puanlanmasında dört teknik kullanılır. Bu tekniklerin güvenilirliğinde bir sıralamaya gidilecek olursa güvenilirliği en düşükten en yükseğe doğru genel izlenimle, sınıflamayla, sıralamayla ve anahtarla puanlanabilir (Atılğan vd.: 2009: 164).

Yazılı Sınavların Puanlanmasında Kullanılan Teknikler:

- 1. Genel İzlenimle Puanlama:** Puanlayıcı veya öğretmen öğrencilerin yanıt kâğıtlarını ayrı ayrı baştan sona okuduktan sonra her bir kâğıda genel izlenimine, edindiği kanağe göre bir puan verir.
- 2. Sınıflama Yoluyla Puanlama:** Yanıtlayıcıların kâğıtlarına puanlayıcı veya öğretmen tarafından hızlıca göz atılarak “iyi, orta, zayıf” gibi sınıflara ayrılması ve daha sonra bu sınıflardaki kâğıtların kendi içinde puanlanmasıdır.
- 3. Sıralama Yoluyla Puanlama:** Tüm yanıtlayıcıların kâğıtları puanlayıcı veya öğretmen tarafından tek tek birbiriyle karşılaştırılarak okunur ve en iyiden en zayıfa doğru ya da en zayıftan en iyiye doğru sıraya konur. Bütün kâğıtlar bu şekilde sıralandıktan sonra en iyi kâğıda en yüksek puan, diğerlerine de buna göre azalan puanlar verilir.
- 4. Puanlama Anahtarı Kullanma:** Bu teknikte puanlayıcı veya öğretmen yanıtlayıcılardan beklenen yanıtları listeler. Bu listeye yanıt anahtarı veya

ölçütler listesi adı verilir. Sonra bu listedeki yanıtların her birine kaç puan verileceğini belirleyerek puanlama cetvelini oluşturur. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan puanlama anahtarı ile karşılaştırılarak uygun olan puanlar verilir (Atılğan vd., 2009: 156-157).

Yazılı sınavları hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Bunlar:

- a. Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.*
- b. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.*
- c. Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.*
- d. Sorular mutlaka belli davranışı yoklayan nitelikte olmalı, kitabın belli yerlerinden alınmış ifadeleri içermemelidir.*
- e. Uzun ve az sayıda soru yerine kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.*
- f. Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır (MEB, 2006: 219).*

Yazılı sınavlar; dili kullanma, karşılaşılan sorunu çözme, yeni düşünceler oluşturma, var olan düşünceleri eleştirme, öğrenilenleri problem çözmede uygulama gibi davranışların ölçülmesinde kullanılan en uygun sınav türüdür.

II. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci, farklı türlerdeki metinlerde okuduğunu anlama yazılı sınav soruları ve uygulamada kullanılacak ölçeklerin belirlenmesi ve veri çözümleme teknikleri yer almaktadır.

II. 1 Araştırma Modeli

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuma ilgi ve alışkanlıklarının okuduğunu anlamaya olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli, ilişkisel tarama (survey) modeli, olarak bilinir. İlişkisel tarama modellerinden betimleyici araştırmalar var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar (Çömlekçi, 2001: 28).

İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003: 81).

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutum, ilgi ve alışkanlıkları ile farklı türlerdeki metinlerde okuduğunu anlama başarısını ortaya çıkararak durum tespiti yapmak ve okumaya yönelik tutum, okuma ilgisi ve farklı metinlerde okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu araştırma nitelik olarak uygulamalı bir alan araştırmasıdır. Alan araştırması, pek çok insanın tutumunu, duygu ve düşünceleri ile çeşitli demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlar (Balcı, 2009: 149-150). Alan araştırmasından elde edilen verilere dayanarak, değişkenler arasındaki ilişkiler bulunabilir. Buna ek olarak, belirli bir özellik yönünden, farklı olan deneklerin ölçümleri karşılaştırılarak, gruplar arasında fark olup olmadığı belirlenebilir (Hovardaoğlu, 2007: 69-90).

Bu çalışma aynı zamanda verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme, veri işleme ve istatistikî yöntemlerle betimleme vardır (Geray, 2004: 54; Balcı, 2009: 150).

II. 2 Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2010-2011 yılında Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'ndaki 103 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi, birinci kademede yapılandırıcı yaklaşıma uygun öğrenim görerek ikinci kademeye gelenlerin sadece 6. sınıflar olmasıdır.

II. 3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri örneklem olarak alınan öğrencilerin “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Özellikleri Anket Formu” ile “Farklı Türlerde (Öyküleyici, Şiir ve Bilgilendirici) Okuduğunu Anlama Yazılı Sınavları”na verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Uygulama Afyonkarahisar İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu'nda 2010 Mayıs ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Okullarda gerçekleştirilen uygulamalarda her bir ölçme aracı için bir ders saati kullanılmıştır.

II. 3. 1 Okuma Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeği Gömleksiz (2004) tarafından

geliştirilmiştir. Ölçek 21'i olumlu, 9'u olumsuz olmak üzere 30 tutum cümlesinden oluşmaktadır. 30 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur.

Gömlüksiz (2004) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde bazı ifadelerde anlaşılabilirliği artırmak amacıyla Balcı (2009)'da beş madde üzerinde değişiklik yapılmıştır. Bu araştırmada da bu beş maddedeki değişikliklerle birlikte bir madde üzerinde daha değişiklik yapılmıştır.

Tablo 3: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinde Yapılan Değişiklikler

Madde Sırası		Ölçekteki Madde İfadeleri	
Eski	Yeni	Eski	Yeni
23	21	Kitap okuma analiz, sentez ve yorumlama becerisini geliştirir.	Kitap okuma çözümleme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.

Olumlu ve olumsuz tutum maddeleri karışık olarak verilmediği için öğrencilerin maddelere dikkatli yanıt veremeyecekleri düşünülerek maddelerin sırasında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerle öğrencilerin maddelere daha doğru yanıtlar verecekleri varsayılmıştır. Ayrıca amaca uygun tespitlerin kolaylaşması için bazı maddeler daha ön sıralara alınmıştır.

Tablo 4: Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğindeki Sıralamada Yapılan Değişiklikler

Madde Sırası		Ölçekteki Madde İfadeleri	
Eski	Yeni	Eski	Yeni
1	1	Kitap okumayı sevmiyorum.	Kitap okumayı sevmiyorum.
2	2	Kitap okuma alışkanlığım yok.	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.
3	3	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.	Kitap okumayı gerekli buluyorum.
4	4	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.	Kitap okuma alışkanlığım yok.
5	5	Kitap okumaktan nefret ediyorum.	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.
6	6	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.
7	7	Hiç kitap okumuyorum.	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.
8	8	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.	Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.
9	9	Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.	Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.
10	10	İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.	Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.
11	11	Kitap okumayı gerekli buluyorum.	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.
12	12	Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.
13	13	Gazete okumayı gereksiz buluyorum.	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.

14	14	Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.
15	15	Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.	Kitap okumayı gereksiz buluyorum.
16	16	Türk klasiklerini okumayı seviyorum.	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.
17	17	Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.
18	18	Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.
19	19	Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.
20	20	Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.	Kitap okumaktan nefret ediyorum.
21	21	Okuma hayal dünyamızı geliştirir.	Kitap okuma çözümlenme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.
22	22	Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.	Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.
23	23	Kitap okuma çözümlenme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.	Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.
24	24	Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.
25	25	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.
26	26	Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.

27	27	Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.	İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.
28	28	Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.	Kendime ait bir kitaplığın olmasını istiyorum.
29	29	Kendime ait bir kitaplığın olmasını istiyorum.	Hiç kitap okumuyorum.
30	30	Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.	Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.

II. 3. 2 Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu

Öğrencilerin demografik bulgularını ve bireysel özelliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kısa sürede birçok bilgiyi toplamayı sağlaması sebebiyle tercih edilir. Anket içeriğinin belirlenmesinden sonra buna uygun açık ve kapalı uçlu soruların yazılması önemlidir. Bu amaçla öğrencilerin okuma ilgilerine yönelik 19 tane kapalı uçlu, 2 tane de açık uçlu soru hazırlanmıştır.

Maddelerin yazımından sonra soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe öğretmeni ve uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Anket, Türkçe eğitimi alan uzmanı 5 öğretim üyesi ve istatistik bölümü 2 öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

II. 3. 3 Farklı Metin Türlerine Göre Yazılı Sınavları

Öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduklarını anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu sınavlarda açık uçlu sorular sorulmuştur. Öyküleyici, şiir ve bilgilendirici metin türüyle ilgili birer metin seçilmiş ve sınavda her metin türüyle ilgili

açık uçlu 6 soru kullanılmıştır. Bu sorular Bloom taksonomisine göre hazırlanmıştır. Metinlerin seçiminde 5 Türkçe öğretmenin ve 5 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirmede, metinlerin uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3’ten 1’e doğru bir puanlama yapılarak metinlerin uygunluk derecesi tespit edilmiştir.

Tablo 5: Uygulamada Kullanılan Metinlerin Türkçe Öğretmeni ve Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

Metinler	1.Türkçe Öğretmeni	2.Türkçe Öğretmeni	3.Türkçe Öğretmeni	4.Türkçe Öğretmeni	5.Türkçe Öğretmeni	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman
Öyküleyici Metin	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2
Şiir Türü Metin (Testi)	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3
Bilgilendirici Metin (Mürekkep Yalamak)	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3

II. 4 Farklı Türdeki Metinlerin Yazılı Sorularını Değerlendirme Araçları

Öğrencilerin farklı metin türlerinde okuduklarını anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen bu sınavların cevap anahtarları hazırlanmıştır. Öyküleyici, şiir ve bilgilendirici metin türüyle ilgili seçilen metinlerin hepsini ayrı ayrı cevap anahtarları hazırlanarak puanlama yapılmıştır. Metinlerin cevap anahtarlarının seçiminde 5 Türkçe öğretmenin ve 5 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirmede, metinlerin yapısına göre hazırlanan cevap anahtarları uygunluk derecesine göre “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3’ten 1’e doğru bir puanlama yapılarak metinlerin uygunluk derecesi tespit edilmiştir.

Tablo 6: Uygulamada Kullanılan Metinlerin Cevap Anahtarlarının Türkçe Öğretmeni ve Uzman Görüşünden ve Aldıkları Puanlar

Metinler	1.Türkçe Öğretmeni		2.Türkçe Öğretmeni		3.Türkçe Öğretmeni		4.Türkçe Öğretmeni		5.Türkçe Öğretmeni		1.Uzman		2.Uzman		3.Uzman		4.Uzman		5.Uzman	
	1.Türkçe Öğretmeni	2.Türkçe Öğretmeni	3.Türkçe Öğretmeni	4.Türkçe Öğretmeni	5.Türkçe Öğretmeni	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman	1.Uzman	2.Uzman	3.Uzman	4.Uzman	5.Uzman
Öyküleyici Metin	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2	2
Şiir (Testi)	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
Bilgilendirici Metin (Mürekkep Yalamak)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3

Tablo 7: Bloom Taksonomisi Belirtke Tablosu

HEDEF KONULAR	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	DEĞERLENDİRME	SENTEZ	TOPLAM
ÖYKÜLEYİCİ METİN	X	X		X	X	XX	6
ŞİİR TÜRÜ METİN	X	X		X	X	XX	6
BİLGİLENDİRİCİ METİN	X	X		X	X	XX	6

II. 5 Veri Toplama Süreci

Her bir ölçek için bir ders saati (40 dakika) kullanılmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı ve dersin Türkçe öğretmeni birlikte hareket etmiştir.

II. 6 Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin alışkanlık ve ilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan “Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu”ndan elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Veriler cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmiştir. “Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu”nda yer alan açık uçlu sorulara verilen tüm yanıtlar tek tek ele alınmıştır ve frekans değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre yeniden değerlendirilmiştir.

Okuduğunu anlama sınavlarında bilgi ve kavrama düzeyi soruları 10 puan üzerinden; analiz, değerlendirme ve sentez düzeyi soruları 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında 3 farklı puanlayıcı görev almıştır. Görev alan puanlayıcıların verdikleri puanların aritmetik ortalamaları esas alınarak veriler SPSS 11.5 üzerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları alınmıştır. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların farklı metin türlerinde (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ile farklı metin türlerinde okuduğunu anlama testlerinden aldıkları puan arasındaki ilişki için Pearson Korelasyon Katsayısı değerleri kullanılmıştır.

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin evlerindeki kitap sayısı ile farklı türlerdeki metinlerde okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için de Tek Faktörlü Varyant Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular sadece cinsiyet değişkenine göre belirlenmiştir. İlk hazırlanan demografik bilgi anketinde öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi sorusu Millî Eğitim Bakanlığının “B.08.0.EGD.0.07.00.00.605.99–57/464” tarihli sayısı gerekçe gösterilerek çıkartılmıştır. Tablo 8’ de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı görülmektedir:

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	63	61.2
Kız	40	38.8
Toplam	103	100.0

Tabloda görüldüğü gibi erkek öğrenciler (63 kişi, % 61.2) araştırmada önemli bir oranı oluşturur. Kız öğrenciler (40 kişi, %38.8) erkek öğrencilere oranla daha düşük bir orana sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin dengeli bir şekilde dağılmaması sonuçların cinsiyete göre genellenebilmesini engellemektedir. Daha önce yapılan araştırmalar dikkate alındığında araştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin eşit olmadığı tespit edilmiştir.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” her bir öğrenciye uygulanarak tablolandırılmıştır. Ölçekte yer alan her maddenin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapması hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmıştır. Bu bölümde, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları, tutum ölçeğinden elde edilen verilere göre hazırlanmıştır.

Tutum ölçeğinde alınan toplam puanlar 30–150 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eş parçaya bölünerek, 30–70 arası puan alanlar “düşük”, 71–110 arası puan alanlar “orta”, 111–150 puan alanlar “yüksek” düzeyde tutum gösterenler olarak üç eşit kümeye ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nden aldıkları toplam puanlara göre tutum düzeyleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Dağılım Düzeyi

Düzeyle	Frekans	Yüzde
Düşük (30–70)	1	1.0
Orta (71–110)	15	14.6
Yüksek (111–150)	87	85.4
Toplam	103	100.0

Tablo 9’den elde edilen sonuçlara göre tutum puanlarının toplamı “düşük” (30–70) olan 1 öğrenci, tutum puanlarının toplamı “orta” (71–110) olan 15 öğrenci, tutum puanlarının toplamı “yüksek” (111–150) olan 87 yedi öğrenci tespit edilmiştir. Bu verilerden hareket edildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 85.4) “yüksek” düzeyde okuma tutumuna sahiptir. “Orta” ve “düşük” düzeyde okuma tutumuna sahip olan öğrenciler örneklemin sadece % 15.6’sını oluşturmuştur. 6. sınıftaki öğrencilerin bu derecede okuma tutumuna sahip olmaları öğrenciler için olumlu bir durum olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanlarının gruba göre durumu Tablo 10’da gösterilmiştir:

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
4.3337	0.59790

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin grup içerisinde yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum puanlarının cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini tespit etmek amacıyla cinsiyetlerin grup puanları Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Cinsiyet	Erkek	4.1767	0.67653
	Kız	4.5808	0.32387
Toplam		4.3337	0.59790

Tablo 11’den anlaşıldığı gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuma tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan “Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nden elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma tutumlarının belirlenmesinde önemlidir. Tutumların ölçülmesinde bireylere ölçme ve ölçek kurallarına uygun olarak hazırlanmış, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış cümle, sıfat ya da ifadeler dizisi sunulur. Bireylerin bu cümle, sıfat ya da ifadeler dizisine gerçek duyguları doğrultusunda tepkide bulunmaları istenir. Bu yönüyle tutum ölçekleri “bireyin iç dünyasını ortaya çıkarmak

üzere oluşturulmuş bir dizi cümleye/ifadeye bireyin tepki vermesi için hazırlanmış anketlerdir” (Tavşancıl, 2006: 107). Araştırmaya katılan öğrencilerin iç dünyalarındaki isteklerinin hangi boyutta olduğunu anlamak için her bir tutum maddesinin frekans ve yüzde durumları tespit edilmiştir. Tablo 12’de bu durum gösterilmiştir:

Tablo 12: “Kitap Okumayı Sevmiyorum.” Maddesine Ait Sonuçlar

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	63	61.2	4.29	1.081
2. Katılmıyorum.	20	19.4		
3. Kısmen katılıyorum.	10	9.7		
4. Katılıyorum.	7	6.8		
5. Tamamen katılıyorum.	3	2.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”ndeki ilk soru olan “1. Kitap okumayı sevmiyorum.” maddesi öğrenciler tarafından yüksek düzeyde “Hiç katılmıyorum.” yanıtı verilmiştir ve bu öğrenci grubunun % 61.2’sine sahiptir. “Tamamen katılıyorum.” maddesini işaretleyen sadece üç öğrenci vardır. Maddenin Aritmetik ortalaması 4.29 olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamanın yüksek olması öğrencilerin genel anlamda kitap okumayı sevmeme fikrine katılmadıklarını gösterir. “Kitap okumayı sevmiyorum.” maddesi tutum ölçeğindeki sekiz olumsuz soru köküne sahip maddeden bir tanesidir.

Tablo 13: “İyi Bir Okuyucu Olabileceğime İnanıyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1.Hiç katılmıyorum.	0	0.0	4.3010	0.82646
2. Katılmıyorum.	3	2.9		
3. Kısmen katılıyorum.	15	14.6		
4. Katılıyorum.	33	32.0		
5. Tamamen katılıyorum.	52	50.5		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”ndeki ikinci soru olan “2. İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.” maddesi öğrenciler tarafından bir önceki maddeye oranla daha da yüksek düzeyde puan almıştır. Maddeye “Hiç katılmıyorum.” diyen öğrenci yoktur. Buradan öğrencilerin iyi bir okuyucu olabileceklerine inandıkları ve kendilerine bu yönden güvendikleri tespit edilmiştir. “Tamamen katılıyorum.” maddesini işaretleyen öğrenciler, grubun % 50.5’ini oluşturmuştur.

Tablo 14: “Kitap Okumayı Gerekli Buluyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1.Hiç katılmıyorum.	7	6.8	4.3398	4.1165
2. Katılmıyorum.	4	3.9		
3. Kısmen katılıyorum.	8	7.8		
4. Katılıyorum.	12	11.7		
5. Tamamen katılıyorum.	72	69.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”ndeki üçüncü soru olan “3. Kitap okumayı gerekli buluyorum.” maddesi “Tamamen katılıyorum.” diyen öğrenciler grubun % 69.9’unu oluşturmuştur, “Hiç katılmıyorum.” diyenler ise grubun % 6.8’ini

oluşturmuştur. Maddenin aritmetik ortalaması da 4.3398 olarak tespit edilmiştir. Bu yönüyle maddenin ortalama puanı yüksektir.

Tablo 15: “Kitap Okuma Alışkanlığım Yok.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	55	53.4	4.1165	1.21511
2. Katılmıyorum.	25	24.3		
3. Kısmen katılıyorum.	10	9.7		
4. Katılıyorum.	6	5.8		
5. Tamamen katılıyorum.	7	6.8		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”ndeki dördüncü soru olan “4. Kitap okuma alışkanlığım yok.” maddesi ölçeğin olumsuz diğer bir sorusudur. Bu maddenin aritmetik ortalaması (4.1165) diğer maddelere göre biraz düşüktür; fakat genel anlamda maddenin puanı yüksek olarak tespit edilmiştir. “Kitap okuma alışkanlığım yok.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” diyen öğrenciler grubun % 53.4’ünü oluşturmuştur.

Tablo 16: “Okuma Kulüplerinin Oluşturulmasını İstiyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	7	6.8	3.9417	1.24322
2. Katılmıyorum.	7	6.8		
3. Kısmen katılıyorum.	19	18.4		
4. Katılıyorum.	22	21.4		
5. Tamamen katılıyorum.	48	46.6		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin beşinci sorusunda öğrencilerin “Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.” maddesine orta düzeyde bir puan verdikleri anlaşılmıştır. Maddeye “Tamamen katılıyorum.” diyenlerin sayısı grubun sadece % 46.6’sını oluşturmuştur.

Tablo 17: “Gazetelerin Etki Alanının Çok Geniş Olduğuna İnanıyorum. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	4	3.9	4.0485	1.07902
2. Katılmıyorum.	4	3.9		
3.Kısmen katılıyorum.	21	20.4		
4. Katılıyorum.	28	27.2		
5. Tamamen katılıyorum.	46	44.7		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin altıncı maddesi olan “6. Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.” öğrenciler tarafından “Katılıyorum.” ve “Tamamen katılıyorum.” şıkları grubun % 71.9’unu oluşturmuştur. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4.0485 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 18: “Gazete Okumayı Gereksiz Buluyorum. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	56	54.4	4.2913	0.98649
2. Katılmıyorum.	30	29.1		
3. Kısmen katılıyorum.	12	11.7		
4. Katılıyorum.	1	1.0		
5. Tamamen katılıyorum.	4	3.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin olumsuz maddelerinden biri olan “7. Gazete okumayı gereksiz buluyorum.” maddesinde öğrencilerin % 54.4’ünün “Hiç katılmıyorum.” şikkını işaretlemesi gazete okumanın önemli ve gerekli olduğunu düşündüklerini gösterir. “Tamamen katılıyorum.” diyen öğrencilerin frekansı sadece 4’tür.

Tablo 19: “Kitap Okumanın Sıkıcı Olduğunu Düşünüyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	63	61.2	4.2524	1.14377
2. Katılmıyorum.	18	17.5		
3. Kısmen katılıyorum.	12	11.7		
4. Katılıyorum.	5	4.9		
5. Tamamen katılıyorum.	5	4.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin sekizinci maddesinde öğrencilerin kitap okumanın sıkıcı olmadığı görüşünde çoğunluk oluşturdukları görülür. Öğrencilerin sadece % 4.9’luk kısmı bu düşünceye tamamen katıldıklarını belirtmiştir. Bu düşünceye “Katılıyorum” diyenlerin sayısı da “Tamamen katılıyorum.” diyenlerle aynıdır. Maddenin aritmetik ortalaması 4.2524 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 20: “Boş Zamanlarımda Kitap Okumak Hoşuma Gider. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	7	6.8	4.1068	1.27504
2. Katılmıyorum.	6	5.8		
3. Kısmen katılıyorum.	18	17.5		
4. Katılıyorum.	10	9.7		
5. Tamamen katılıyorum.	62	60.2		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri yanıtlar incelendiğinde “Hiç katılmıyorum.” diyenler grubun sadece % 6.8’ini oluşturmuştur. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4.1068 olarak belirlenmiştir.

Tablo 21: “Okuma, Duyguları İfade Etme Kolaylığı Sağlar. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	5	4.9	4.4466	1.07309
2. Katılmıyorum.	3	2.9		
3. Kısmen katılıyorum.	7	6.8		
4. Katılıyorum.	14	13.6		
5. Tamamen katılıyorum.	74	71.8		

Verilen cevaplardan hareketle öğrencilerin “Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.” düşüncesini yüksek düzeyde kabul ettikleri anlaşılmıştır. Maddenin aritmetik ortalaması 4.4466 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 22: “Türk Klasiklerini Okumayı Seviyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	14	13.6	3.6019	1.38861
2. Katılmıyorum.	7	6.8		
3. Kısmen katılıyorum.	22	21.4		
4. Katılıyorum.	23	22.3		
5. Tamamen katılıyorum.	37	35.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin on birinci ve on ikinci sorusu klasik eserlerle ilgili olan maddelerdir. Bu iki madde tutum ölçeğinde en düşük aritmetik ortalamalara sahiptir.

Tablo 23: “Yabancı Klasikleri Okumayı Seviyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	15	14.6	3.6408	1.49413
2. Katılmıyorum.	12	11.7		
3. Kısmen katılıyorum.	13	12.6		
4. Katılıyorum.	18	17.5		
5. Tamamen katılıyorum.	45	43.7		

“Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” tutum ölçeğinin düşük puan alan diğer bir maddesidir. 3.6408 aritmetik ortalamaya sahiptir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada klasikleşmiş eserlerin daha sık okunduğu tespit edilmiştir (Dilidüzgün, 2004: 15).

Tablo 24: “Okuma Becerisinin Sınavlardaki Başarıyı Olumlu Yönde Etkilediğine İnanıyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	2	1.9	4.5728	0.88120
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	9	8.7		
4. Katılıyorum.	12	11.7		
5. Tamamen katılıyorum.	78	75.7		

“Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.” tutum ölçeğinin yüksek puan alan bir diğer maddesidir. Öğrencilerin büyük bir kısmı bu düşünceye “Tamamen katılıyorum.” demiştir. Maddenin bu derecede yüksek ortalamaya sahip olmasında öğretmen ve ebeveyn telkinlerinin etkili olduğu düşüncesi hâkimdir.

Tablo 25: “Kitap Okuma İnsanları ve Dünyayı Daha İyi Anlamamızda Etkilidir.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	2	1.9	4.4563	0.98793
2. Katılmıyorum.	6	5.8		
3. Kısmen katılıyorum.	7	6.8		
4. Katılıyorum.	16	15.5		
5. Tamamen katılıyorum.	72	69.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin on dördüncü maddesinde öğrencilerin çevrelerini anlama ve anlamlandırmalarında okumanın önemini vurgulayan bir cümle yer almıştır. Öğrencilerin sadece %1.9’u bu düşünceye “Hiç katılmıyorum.” yanıtını

vermiştir. “Katılmıyorum.” diyenlerin oranı da 5.8’de kalmıştır. “Tamamen katılıyorum.” diyenlerin oranı grubun % 69.9’udur.

Tablo 26: “Kitap Okumayı Gereksiz Buluyorum.” Maddesine Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	73	70.9	4.4369	1.10852
2. Katılmıyorum.	17	16.5		
3. Kısmen katılıyorum.	5	4.9		
4. Katılıyorum.	1	1.0		
5. Tamamen katılıyorum.	7	6.8		

Okuma tutum ölçeğinin olumsuz maddelerinden biri olan “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” diyenler grubun % 70.9’unu oluşturmuştur. “Tamamen katılıyorum.” diyenler sadece yedi kişidir. Bu da grubun % 8’ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yüksek düzeyde puan verdikleri bu maddenin aritmetik ortalaması 4.4369 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 27: “Kitap Okuma Hızlı Düşünme Alışkanlığı Kazandırır.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	2	1.9	4.653465	0.82284
2. Katılmıyorum.	1	1.0		
3. Kısmen katılıyorum.	9	8.7		
4. Katılıyorum.	16	15.5		
5. Tamamen katılıyorum.	73	70.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin on altıncı maddesi olan “Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.” öğrenciler tarafından büyük bir oranda kabul görmüştür. Aynı zamanda tutum ölçeğinde en yüksek aritmetik ortalamaya sahiptir. 4.653465 ile öğrencilerden en yüksek puanı almıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı kitap okuma ile hızlı düşünebilme alışkanlığı arasında ilişki olduğu tutumunu geliştirmiştir.

Tablo 28: “Okuma Zihinsel Kapasitemizi Artırır. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	3	2.9	4.5340	0.89460
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	4	3.9		
4. Katılıyorum.	22	21.4		
5. Tamamen katılıyorum.	72	69.9		

“Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.” maddesine “Tamamen katılıyorum.” diyen öğrencilerin sayısı 72 (% 69.9)’dir. Bu madde de öğrenciler tarafından yüksek katılım düzeyine sahiptir. “Hiç katılmıyorum.” diyenlerin sayısı 3 (% 2.9)’tür.

Tablo 29: “Okuma Hayal Dünyamızı Geliştirir. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	1	1.0	4.5825	0.77364
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	6	5.8		
4. Katılıyorum.	21	20.4		
5. Tamamen katılıyorum.	73	70.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin on sekizinci maddesi olan “Okuma hayal gücümüzü geliştirir.” ifadesi tutum ölçeğinin en yüksek puanı alan dördüncü maddesidir. Aritmetik ortalaması 4.5825 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bu ifadeye katılım oranlarının yüksek olmasında yaşlarının payının büyük olduğu görüşü hâkimdir. 6. sınıf öğrencilerine yönelik kitapların büyük bir kısmı, hayal güçlerine hitap edecek şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 30: “Okuma Çok Yönlü Düşünme Becerisi Geliştirir.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	1	1.0	4.5049	0.77805
2. Katılmıyorum.	1	1.0		
3. Kısmen katılıyorum.	9	8.7		
4. Katılıyorum.	26	25.2		
5. Tamamen katılıyorum.	66	64.1		

Tutum ölçeğinin on sekizinci maddesi olan “Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.” düşüncesine “Tamamen katılıyorum.” ve “Katılıyorum.” Tercihleri, grubun % 89.3’ünü oluşturur. Maddenin aritmetik ortalaması birçok maddeye oranla yüksektir.

Tablo 31: “Kitap Okumaktan Nefret Ediyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	80	77.7	4.5340	1.05548
2. Katılmıyorum.	11	10.7		
3. Kısmen katılıyorum.	5	4.9		
4. Katılıyorum.	1	1.0		
5. Tamamen katılıyorum.	6	5.8		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin yirminci maddesi olan “Kitap okumaktan nefret ediyorum.” ifadesi ölçeğin olumsuz maddelerindedir. Öğrencilerin % 77.7’si bu görüşe “Hiç Katılmıyorum.” tercihini yaparak yanıt vermiştir. Bu görüşe “Tamamen katılıyorum.” ve “Katılıyorum.” diyen kişi sayısı sadece 7 (% 6.8)’dir.

Tablo 32: “Kitap Okuma Çözümleme, Yeni Bir Şey Üretme ve Yorumlama Becerisini Geliştirir. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	3	2.9	4.3981	0.96345
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	11	10.7		
4. Katılıyorum.	22	21.4		
5. Tamamen katılıyorum.	65	63.1		

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kitap okuma çözümleme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.” düşüncesine öğrencilerin büyük bir kısmının katıldıkları anlaşılmıştır. Maddenin aritmetik ortalaması 4.3981 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 33: “Okuma, Bilmediğimiz Dünyaların Kapılarını Açar. ” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	3	2.9	4.2718	1.13063
2. Katılmıyorum.	9	8.7		
3. Kısmen katılıyorum.	10	9.7		
4. Katılıyorum.	16	15.5		
5. Tamamen katılıyorum.	65	63.1		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin yirmi ikinci maddesi olan “Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarının açar.” cümlesine “Hiç katılmıyorum.” diyenler grubun 2.9’unu, “Katılmıyorum.” diyenler grubun 8.7’sini, “Kısmen katılıyorum.” diyenler grubun 9.7’sini, “Katılıyorum.” diyenler grubun 15.5’ini, “Tamamen katılıyorum.” diyenler grubun 63.1’ini oluşturur. Maddenin aritmetik ortalaması 4.2718 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 34: “Okumanın Önemli Olduğuna İnanmıyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	68	66.0	4.1553	1.41253
2. Katılmıyorum.	13	12.6		
3. Kısmen katılıyorum.	5	4.9		
4. Katılıyorum.	4	3.9		
5. Tamamen katılıyorum.	13	12.6		

Tutum ölçeğinin olumsuz bir sorudan oluşan yirmi üçüncü maddesi olan “Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.” görüşüne “Hiç katılmıyorum.” diyenlerin sayısı grubun % 66.0’sını oluşturmuştur.

Tablo 35: “Okuma Sayesinde Geçmişle Günümüz Arasında Bağlantı Kurabiliriz.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	4	3.9	4.2621	1.07522
2. Katılmıyorum.	3	2.9		
3. Kısmen katılıyorum.	16	15.5		
4. Katılıyorum.	19	18.4		
5. Tamamen katılıyorum.	61	59.2		

Maddenin aritmetik ortalaması 4.2621 olarak tespit edilmiştir. Bu yönüyle maddenin ortalaması yüksektir. Öğrencilerin, geçmiş ile günümüz arasında bağ kuran kaynakların kitaplar olduğunu gösteren bir maddeye yüksek puan vermesi tarih bilincinin ve dilin taşıyıcı özelliğinin kitaplar sayesinde aktarıldığına inandıklarını gösterir.

Tablo 36: “Gelişigüzel Kitap Okumam, Kitap Konusunda Seçici Davranırım.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	12	11.7	3.8932	1.42741
2. Katılmıyorum.	7	6.8		
3. Kısmen katılıyorum.	17	16.5		
4. Katılıyorum.	11	10.7		
5. Tamamen katılıyorum.	56	54.4		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin “ Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.” maddesi öğrenciler tarafından orta düzeyde puan almıştır. Maddenin aritmetik ortalamasının bu kadar düşük olmasında, öğrencilerin kitap seçiminde yeterince yönlendirilmedikleri düşüncesini ortaya çıkarmıştır. 6. sınıftaki öğrencilerin kitap seçiminde onlara yol göstermek konusunda okulda öğretmenlere, evde de ebeveynlerine sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin en azından Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinde seçilmiş kitapları okumaya yönlendirilmesi gerekir.

Tablo 37: “Okumanın Olaylara Bakış Açımızı Geliştirebileceği İnancındayım.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	3	2.9	4.4660	0.94781
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	9	8.7		
4. Katılıyorum.	19	18.4		
5. Tamamen katılıyorum.	70	68.0		

Tutum ölçeğinin yirmi altıncı maddesi olan “Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.” tümcesine “Hiç katılmıyorum.” diyenlerin sayısı grubun % 2.9’unu, “Tamamen katılıyorum.” diyenler % 68.0 (70 kişi)’ini oluşturmuştur. Aritmetik ortalaması (4.4660) yüksek bir maddedir.

Tablo 38: “İyi Okuyamadığım İçin Okumayı Sevmiyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	82	79.6	4.5728	1.00588
2. Katılmıyorum.	9	8.7		
3. Kısmen katılıyorum.	6	5.8		
4. Katılıyorum.	1	1.0		
5. Tamamen katılıyorum.	5	79.6		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin yirmi yedinci maddesi olan “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.” ifadesine öğrencilerin % 79.6 (82 kişi)’sı “Hiç katılmıyorum.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin öz algılarının yüksek olması, okuma tutumunu ve okuduğunu algılamayı olumlu etkilediği daha önceki araştırmalarda konu olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının kendi okumalarına

karşı olumlu yargılara sahip olduğu anlaşılmıştır. Maddenin aritmetik ortalaması 4.5728 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 39: “Kendime Ait Bir Kitaplığın Olmasını İstiyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	4	3.9	4.4369	1.00655
2. Katılmıyorum.	2	1.9		
3. Kısmen katılıyorum.	9	8.7		
4. Katılıyorum.	18	17.5		
5. Tamamen katılıyorum.	70	68.0		

Tutum ölçeğinin “Kendime ait bir kitaplığın olmasını istiyorum.” Maddesi de yüksek puan almıştır. Söz konusu maddeye “Tamamen katılıyorum.” diyenler grubun % 68.0 (70 kişi)’ini oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 5.8 (6 kişi)’i kendilerine ait bir kitaplığın olmasını istememiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 4.4369 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 40: “Hiç Kitap Okumuyorum.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	83	80.6	4.6408	0.87284
2. Katılmıyorum.	10	9.7		
3. Kısmen katılıyorum.	6	5.8		
4. Katılıyorum.	1	1.0		
5. Tamamen katılıyorum.	3	2.9		

“Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği”nin yirmi dokuzuncu maddesi olan “Hiç kitap okumuyorum.” cümlesi tutum ölçeğindeki en yüksek puan alan ikinci maddedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 2.9 (3 kişi)’u bu görüşe tamamen katıldıklarını belirtmiştir. Bu görüşe “Katılıyorum.” diyenler de grubun sadece %1.0 (1 kişi)’ini oluşturmuştur. “Hiç katılmıyorum.” diyenlerin yüzdesi ise 80.6 (83 kişi) olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okulunda hafta içi her gün “okuma saati” uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamaya rağmen araştırmaya katılan öğrencilerden 4’ünün bu maddeye olumsuz yaklaşması öğrencilerin yeterince takip edilmedikleri düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu ifade, tutum ölçeğinde en yüksek puan alan ikinci maddedir. Aritmetik ortalaması 4.6408 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 41: “Farklı Tür Kitaplar Okumak Hayata Bakış Açımızı Olumlu Yönde Etkiler.” Maddesine Ait Bulgular

Seçenekler	Frekans	Yüzde	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
1. Hiç katılmıyorum.	4	3.9	4.5922	0.97455
2. Katılmıyorum.	3	2.9		
3. Kısmen katılıyorum.	3	2.9		
4. Katılıyorum.	11	10.7		
5. Tamamen katılıyorum.	82	79.6		

Araştırmaya katılan öğrencilerin bu maddeye verdikleri ortalama puan 4.5922 olarak hesaplanmıştır. Madde bu yönüyle yüksek bir ortalamaya sahiptir. Öğrencilerin % 3.9 (4 kişi)’u bu görüşe “Hiç katılmıyorum.” yanıtını verirken “Katılmıyorum.” diyenler grubun %2.9 (3 kişi)’unu, “Tamamen katılıyorum.” diyenler de grubun %79.6 (82 kişi)’sını oluşturmuştur. Tutum ölçeğindeki bu madde ölçeğin en yüksek puanını alan üçüncü maddedir.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Özelliklerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma ilgileri ve özellikleri arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarında cinsiyetin; okuma ilgi ve alışkanlıklar üzerindeki sonuçlara etkisi de incelenmiştir.

Öğrencilere yöneltilen “Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu” on dokuz sorudan oluşmuştur. Sorulardan on yedi tanesi, öğrencilere en uygun olanı işaretlemesi şeklinde hazırlanmıştır, iki tanesi Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” ile ilgilidir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma tutumları ile cinsiyet ve okumaktan hoşlandıkları tür arasında ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları türün belirleyicisi olarak cinsiyet değişkeni gösterilebilir.

Tablo 42: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı

Kitap sayısı	Frekans	Yüzde
10–20 kitap	10	9.7
21–40 kitap	11	10.7
41–80 kitap	25	24.3
81–160 kitap	17	16.5
161–250 kitap	16	15.5
251 + kitap	24	23.3

“Okuma İlgileri ve Özellikleri Anket Formu”ndan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin “Evinizdeki kitap sayısı yaklaşık olarak kaçtır?” kapalı uçlu soruya verdikleri cevaplar dikkate alındığında evlerinde 10–20 arasında kitap olanlar grubun % 9.7 (10 kişi)’sini, 21–40 yanıtını verenler grubun %10.7 (11 kişi)’sini, 41–80 yanıtını verenler grubun 24.3 (25 kişi)’ünü, 81–160 yanıtını verenler grubun 16.5 (17 kişi)’ini, 161–250 yanıtını verenler grubun 23.3 (24 kişi)’ünü oluşturmuştur. Bu soruya benzer sorular diğer araştırmalarda da sorulmuştur; fakat diğer araştırmalardaki sorular “Ders

kitabı haricinde evinizdeki kitap sayısı kaçtır?” şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada, ders kitabının da evdeki diğer kitaplara dâhil edilmesi gerektiği düşünülerek çıkartılmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile cinsiyetin ilgili olacağını düşünerek Tablo 43 hazırlanarak yorumlanmıştır:

Tablo 43: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Evlerindeki Kitap Sayısı

			Sahip Olunan Kitap Sayısı						Toplam
			10–20	21–40	41–80	81–160	116–250	250+	
Cinsiyet	Erkek	N	9	9	13	9	10	13	63
		Yüzde	14.3	14.3	20.6	14.3	15.9	20.6	100.0
	Kız	N	1	2	12	8	6	11	40
		Yüzde	2.5	5.0	30.0	20.0	15.0	27.5	100.0
Toplam		N	10	11	25	17	16	24	103
		Yüzde	9.7	10.7	24.3	16.5	15.5	23.3	100.0

Tablo 43 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyete göre evlerindeki kitap sayısında farklılık olduğu anlaşılmıştır. 10–20 arasında evlerinde kitap olan erkek öğrenciler kız öğrencilerden bir hayli yüksektir. Erkek öğrencilerin % 14.3 (9 kişi)’nün evinde 10–20 arasında kitap olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ise sadece % 2.5 (1 kişi)’inin evinde 10–20 arasında kitap olduğu anlaşılmıştır. 21–40 arasında kitap olan erkek öğrencilerin oranı kız öğrencilerin oranından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin evlerinde 21–40 arasındaki kitap yüzdesi 14.3 (9 kişi) olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin evlerinde 21–40 arasındaki kitap yüzdesi 5.0 (2) olarak hesaplanmıştır. 41–80 arasındaki kitap sayısı oranlarında kız öğrencilerin üstünlüğü görülür. 41–80 arasındaki kitap sayısı kız öğrencilerin evlerinde %30 (12 kişi) olarak tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ise 20.06 (13 kişi)dir. 81–

160 arasındaki kitap sayısı oranlarına bakıldığında kız öğrenciler %20.0 (8 kişi), erkek öğrencilerin %14.3 (9 kişi)lük orana sahip olduğu tespit edilmiştir. 160–250 arasında evlerinde kitap olan kız öğrenciler % 15.0 (6 kişi), erkek öğrenciler 15.9 (10 kişi) olarak hesaplanmıştır. Evlerinde 250 ve üstü kitap olan öğrencilere bakıldığında kız öğrencilerin grup içerisinde çoğunlukta olduğu anlaşılmıştır. Kız öğrencilerin evlerindeki 250 ve üstü kitap sayısı oranı %27.5 (11 kişi) olarak tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin ise % 20.6 (13 kişi) olarak tespit edilmiştir. Tabloya bakıldığında genel anlamda kız öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı erkek öğrencilerin evlerindeki kitap sayısından fazladır. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısının önemi kadar öğrencileri okumaya yönlendiren kişi ve kişilerin oranı da önemlidir. Bu amaçla Tablo 44 hazırlanarak öğrencileri okumaya yönlendiren kişiler tespit edilmeye çalışılmıştır:

Tablo 44: Araştırmaya Katılan Öğrencileri Kendi İstekleri Dışında Okumaya Yönlendiren Kişi veya Kişiler

	Frekans	Yüzde
Anne ve baba	76	73.8
Öğretmen ve arkadaş	27	26.2

Tablodan anlaşıldığı üzere öğrencileri okumaya yönlendiren kişiler arasında “anne ve baba”nın önemi büyüktür. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 73.8 (76 kişi)’i anne ve babasının kendilerini okumaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Daha önce yapılan araştırmada öğrencileri okumaya yönlendiren kişilerden anne ve baba oranı %45.1 olarak tespit edilmiştir (Balcı, 2009: 218). Öğrencilerin %26.2 (27 kişi)’si de kendilerini okumaya yönlendiren kişilerin öğretmen ve arkadaşları olduğunu belirtmiştir. Bu tablodan öğretmenlerin, öğrencileri yeterince okumaya yönlendiremedikleri anlaşılmıştır.

Tablo 45: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kendi İstekleri Dışında Okumaya Yönlendiren Kişi veya Kişiler

			Öğrencileri Okumaya Yönlendiren Kişiler		Toplam
			Anne-baba	Öğretmen-arkadaş	
Cinsiyet	Erkek	N	47	16	63
		Yüzde	74.6	25.4	100.0
	Kız	N	29	11	40
		Yüzde	72.5	22.5	100.0
Toplam		N	76	27	103
		Yüzde	73.8	26.2	100.0

Araştırmaya katılan öğrencileri okumaya yönlendiren kişiler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde birbirine yakın sonuçlar çıkmıştır. Erkek öğrencileri okumaya yönlendiren anne-baba şikkı %74.6 (47 kişi), öğretmen-arkadaş şikkı %25.4 (16 kişi)lük orana sahiptir. Kız öğrencileri okumaya yönlendiren anne-baba şikkı % 72.5 (29 kişi), öğretmen-arkadaş şikkı ise 22.5 (11 kişi)'lik orana sahiptir. Bu durumda cinsiyete göre öğrencileri okumaya yönlendiren kişiler arasında farklılaşma düşük düzeydedir.

Tablo 46: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandıkları Metin Türü Oranları

	Frekans	Yüzde
Bilgi verici metinler	37	35.9
Öyküleyici metinler	53	51.5
Şiir	13	12.6

Araştırmaya katılan öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları metin türleri, öğrencilerin metinleri anlama düzeylerini etkilemektedir. Bu görüş daha önce yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumayı tercih ettikleri metin türünün (bilgilendirici, öyküleyici ve şiir), bilgilendirici, şiir ve öyküleyici metinler testinden

aldıkları toplam puan değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna varılmıştır (Balcı, 2009: 404–405). Öğrencilerin %51.5 (53 kişi)'i öyküleyici metinleri okumaktan hoşlandıklarını belirtmiştir. Bilgi verici metinlerin grup içerisindeki puanı % 35.9 (37 kişi) olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin şiirlerden hoşlanma oranı sadece % 12.6 (13 kişi) dir. 6. sınıfa giden öğrencilerin öyküleyici metinlerden hoşlanmaları o döneme ait gelişim özellikleriyle ilgilidir. Zaten çocukların ilgi ve zevkle okudukları eserlerin başında hikâye ve romanlar gelir (Oğuzkan, 2006: 99). Çocuklar hikâye ve roman dışında eserler de okurlar fakat hikâye ve romanlar bu dönemdeki bireylerin hayal güçlerine çok daha uygun olduğu için daha fazla tercih edilirler. 6. sınıf öğrencileri, somut işlemler dönemi olarak adlandırılan ve 7-11 yaşları arası kabul edilen evreden, soyut işlemler dönemi olarak bilinen ve 11-18 yaşları arasını kapsayan döneme geçiş aşamasındadırlar. Bu dönemdeki bireyler tam olarak soyut düşünememekte ve hayal güçleri gördükleri ile sınırlı kalmaktadır. Kurtman Ersanlı, bu görüşü destekleyerek şunları ekler, bu dönemdeki bireylerin soyut kavramları anlamakta sıkıntı çektiği bilinen bir gerçektir (Ersanlı, 2005: 135–138).

Tablo 47: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Okumaktan Hoşlandıkları Metin Türü Oranları

			Metin türü			Toplam
			Bilgi verici metin	Öyküleyici metin	Şiir	
Cinsiyet	Erkek	N	24	32	7	63
		Yüzde	38.1	50.8	11.1	100.0
	Kız	N	13	21	6	40
		Yüzde	32.5	52.5	15.0	100.0
Toplam		N	37	53	13	103
		Yüzde	35.9	51.5	12.6	100.0

Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları tür ile cinsiyetleri ilişkilendirildiğinde öyküleyici metin yüzdelerinin birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin % 50.8 (32 kişi)'i öyküleyici metinleri okumaktan hoşlandığını, kız öğrencilerin % 52.5 (21)'i

öyküleyici metinleri okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öyküleyici metinden sonra öğrencilerin her iki cinsiyet için de en yüksek düzeyde hoşlandığı tür bilgi verici metinlerdir. Erkek öğrencilerin % 38.1 (24 kişi)'i, kız öğrencilerin % 32.5 (13 kişi)'i bilgi verici metinleri okumaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin okumaktan en az düzeyde hoşlandığı tür ise şiirdir.

Tablo 48: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Gazete Okuma Sıklıkları

	Frekans	Yüzde
Her gün	13	12.6
Hafta sonları	34	33.0
Haftada birkaç gün	29	28.2
Gazete okumuyorum.	26	25.2
Diğerleri	1	1.0

Öğrencilerin gazete okuma sıklıkları incelendiğinde “Gazete okumuyorum.” diyen öğrenciler grubun % 25.2 (26 kişi)'ini oluşturmuştur. “Haftada birkaç gün” diyenler grubun % 28.2(29 kişi)'sini oluşturmuştur. “Hafta sonları” yanıtını verenler grubun % 33.0 (34 kişi)'ını oluşturmuştur. “Her gün” yanıtını verenler grubun % 12.6 (13 kişi)'sını oluşturmuştur. “Diğerleri” yanıtını veren sadece bir öğrenci vardır ve “Lütfen belirtiniz” kısmını cevaplamamıştır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin en çok hafta sonları gazete okudukları ortaya çıkmıştır. Bunu “Haftada birkaç gün” yanıtı takip etmiştir. Karakoç'un 1. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin günlük gazete takip etme oranları %59.2'dir (Karakoç, 2005: 68). 2001 yılında gerçekleştirilen araştırmada da yetişkinlerin günlük gazete okuma sürelerinin ortalama 1-2 saat civarında olduğunun tespit edilmesi yaş grubu büyüdükçe gazete okuma sürelerinin de arttığını göstermiştir (Bayram: 2001, 35).

Sonuçlar, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı okuma becerisi kazanımlarından okuma ilgi ve alışkanlıkları açısından değerlendirilecek olursa:

Öğrencilerin “Sürekli yayınları takip eder.” kazanımında gazete okuma sıklıkları incelendiğinde “her gün” okuyan öğrenci oranı sadece % 12.6’dır. Öğrenciler bu kazanıma istenilen düzeyde ulaşamamıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre gazete okuma sıklıkları Tablo 49’da gösterilmiştir:

Tablo 49: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gazete Okuma Sıklıkları

			Gazete okuma sıklığı					Toplam
			Her gün	Hafta sonları	Haftada birkaç gün	Gazete okumuyorum.	Diğerleri	
Cinsiyet	Erkek	N	9	17	19	18	0	63
		Yüzde	14.3	27.0	30.2	28.6	0	100.0
	Kız	N	4	17	10	8	1	40
		Yüzde	10.0	42.5	25.0	20.0	2.5	100.0
Toplam		N	13	34	29	26	1	103
		Yüzde	12.6	33.0	28.2	25.2	1.0	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre “Hangi sıklıkla gazete okuyorsunuz?” sorusuna “Gazete okumuyorum.” diyen erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun %28.6 (18 kişi)’sını oluşturmuştur. Aynı yanıtı veren kız öğrenciler, kız öğrenci grubunun %20.0 (8 kişi)’ını oluşturmuştur. “Gazete okumuyorum.” diyen erkek öğrenci oranı kız öğrenci oranından yüksektir. “Haftada birkaç gün” yanıtını veren erkek

öğrenciler, erkek öğrenci grubunun % 30.2 (19 kişi)'sini oluşturmuştur. Aynı yanıtı veren kız öğrenciler, kız öğrenci grubunun % 25.0 (10 kişi)'ını oluşturmuştur. Bu yanıtı veren erkek öğrenci oranı kız öğrenci oranından yüksektir. “Hafta sonları” yanıtını veren erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun % 27.0 (17 kişi)'ını oluşturmuştur. Aynı yanıtı veren kız öğrenciler, kız öğrenci grubunun 42.5 (17 kişi)'ini oluşturmuştur. Bu yanıtı veren kız öğrencilerin grup içerisinde çoğunluğu oluşturduğu tespit edilmiştir. “Her gün” yanıtını veren erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun %14.3 (9 kişi)'ünü oluşturmuştur. Aynı yanıtı veren kız öğrenciler, kız öğrenci grubunun % 10.0 (4 kişi)'ını oluşturmuştur. “Diğerleri” yanıtını veren sadece bir kız öğrenci vardır ve durumunu belirtmemiştir. Tablo 49 genel olarak incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir durum tespit edilmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okumak için yeterli zaman bulup bulamadıklarını tespit etmek amacıyla Tablo 50 oluşturulmuştur:

Tablo 50: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumak İçin Yeterli Zaman Bulabilme Oranları

	Frekans	Yüzde
Evet	60	58.3
Bazen	41	39.8
Hayır	2	1.9

Tablo 50 incelendiğinde öğrencilerin “Kitap okumak için yeterli zaman bulabiliyor musunuz?” sorusuna % 58.3 (60 kişi)'ünün “Evet” yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu yanıtı vermesinden, değerlendirebilecekleri bir boş zamana sahip oldukları görülür. “Bazen” yanıtını veren öğrenciler grubun % 39.8 (41 kişi)'ini oluşturmuştur. “Hayır” diyen sadece 2 öğrenci tespit edilmiştir. Bu öğrenciler de grubun % 1.9'unu oluşturmuştur. Tablo 50'den ulaşıldığı üzere, öğrencilerin yüksek oranda kitap okumaya yeterli zaman bulabildiklerini gösterir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre kitap okumak için yeterli zaman bulabilme oranları Tablo 51'de gösterilmiştir:

Tablo 51: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumak İçin Yeterli Zaman Bulabilme Oranları

			Öğrenci yanıtları			Toplam
			Evet	Bazen	Hayır	
Cinsiyet	Erkek	N	34	28	1	63
		Yüzde	54.0	44.4	1.6	100.0
	Kız	N	26	13	1	40
		Yüzde	65.0	32.5	2.5	100.0
Toplam		N	60	41	2	103
		Yüzde	58.3	39.8	1.9	100.0

Her iki cinsiyette de öğrencilerin yarısından fazlası kitap okumak için yeterli zaman bulabildiklerini belirtmiştir. Kız öğrenciler, kız öğrenci grubunun % 65.0 (26 kişi)'ını oluşturmuştur. Erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun % 54.0 (34 kişi)'ını oluşturmuştur. “Bazen” yanıtını veren erkek öğrenci oranı, kız öğrenci oranından % 11.9 yüksektir. “Hayır” yanıtını veren kız ve erkek öğrenci sayısı eşittir.

Tablo 52: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumayı Sevdikleri Zaman Dilimi Oranları

	Frekans	Yüzde
Sabah	16	15.5
Öğle	7	6.8
Akşam	29	28.2
Gece	51	49.5

Öğrencilerin hangi zaman diliminde kitap okumayı sevdikleri incelendiğinde “Gece” yanıtını veren öğrencilerin (% 49.5) çoğunlukta olduğu anlaşılmıştır. “Gece” yanıtını, “% 28.2 ile “Akşam” yanıtı takip etmiştir. “Öğle” yanıtını verenler grubun % 6.8’ini oluşturmuştur. “Sabah” yanıtını verenler grubun 15.5’ini oluşturmuştur. Bu sorudan öğrencilerin günün diğer zamanlarına göre gece kitap okumayı daha çok sevdikleri

tespit edilmiştir. Tablo 53’te öğrencilerin cinsiyete göre kitap okumayı sevdikleri zaman dilimleri belirlenmiştir:

Tablo 53: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumayı Sevdikleri Zaman Dilimi Oranları

			Öğrencilerin zaman dilimleri yanıtları				Toplam
			Sabah	Öğle	Akşam	Gece	
Cinsiyet	Erkek	N	9	4	18	32	63
		Yüzde	14.3	6.3	28.6	50.8	100.0
	Kız	N	7	3	11	19	40
		Yüzde	17.5	7.5	27.5	47.5	100.0
Toplam		N	16	7	29	51	103
		Yüzde	15.5	6.8	28.2	49.5	100.0

Tablo 53 incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında zaman dilimi bakımından belirgin bir ayrım tespit edilmemiştir. Erkek öğrencilerin % 14.3’ü “sabah” yanıtını vermiştir. Kız öğrencilerin % 17.5’i “sabah” yanıtını vermiştir. Erkek öğrencilerin % 6.3’ü “öğle” yanıtını vermiştir. Kız öğrencilerin % 7.5’i “öğle” yanıtını vermiştir. Erkek öğrencilerin % 28.6’sı “akşam” yanıtını vermiştir. Kız öğrencilerin % 27.5’i “akşam” yanıtını vermiştir. “gece” yanıtını veren erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun (% 50.8) yarısından fazladır. Kız öğrenciler ise % 47.5 oranına sahiptir.

Tablo 54: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bir Yıl İçerisinde Okumak İstedikleri Kitap Sayısı Oranları

	Frekans	Yüzde
1–5 kitap	6	5.8
6–10 kitap	4	3.9
11–15 kitap	9	8.7
16–20 kitap	17	16.5
21+ kitap	67	65.0

Öğrencilerin okuma öz algıları ile okumak istedikleri kitap sayısı birbiriyle ilişkilidir. Tablo 54’te öğrencilerin bir yıl içerisinde % 65.0 (67 kişi)’ı 21 ve üstü kitap okumak istediğini göstermiştir. Bu oranı 16–20 kitap yanıtı takip etmiştir. 16 ve üstü kitap okumak isteyen öğrenci sayısı grubun % 80’ini geçmiştir. 11-15 kitap okumak isteyen öğrenciler, grubun % 8.7 (9 kişi)’sini oluşturmuştur. 6-10 kitap okumak isteyenler, grubun % 3.9 (4 kişi)’unu oluşturmuştur. 1-5 kitap okumak isteyenler grubun % 5.8 (6 kişi)’ini oluşturmuştur.

Tablo 55: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bir Yıl İçerisinde Okumak İstedikleri Kitap Sayısı Oranları

			Kitap sayısı					Toplam
			1–5	6–10	11–15	16–20	21+	
Cinsiyet	Erkek	N	6	3	5	12	37	63
		Yüzde	9.5	4.8	7.9	19.0	58.7	100.0
	Kız	N	0	1	4	5	30	40
		Yüzde	.0	2.5	10.0	12.5	75.0	100.0
Toplam		N	6	4	9	17	67	103
		Yüzde	5.8	3.9	8.7	16.5	65.0	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bir yıl içerisinde okumak istedikleri kitap sayısı incelendiğinde 21 ve üstü kitap okumak isteyen kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 75.0 (30 kişi)'ını oluşturmuştur; erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun % 58.7 (37 kişi)'sini oluşturmuştur. Her iki cinsiyette de 21 ve üstü kitap okumak isteyenler gruplarının yarısından fazladır. 1–5 arasında kitap okumak isteyen erkek öğrenci sayısı altıdır. 1–5 arasında kitap okumak isteyen kız öğrenci yoktur. Araştırmaya katılan öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı Tablo 56'da gösterilmiştir:

Tablo 56: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Son Bir Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı

	Frekans	Yüzde
1–5 kitap	1	1.0
6–10 kitap	16	15.5
11–15 kitap	17	16.5
16–20 kitap	21	20.4
21+ kitap	48	46.6

Tablo 56 incelendiğinde öğrencilerin 1–5 kitap okuma oranı % 1.0 (1 kişi)'dir. 6–10 kitap okuma oranları % 15.5 (16 kişi)'tir. 11–15 kitap okuma oranı %16.5 (17 kişi)'tir. 16–20 kitap okuma oranı % 20.4 (21 kişi)'tür. 21 ve üstü kitap okuma oranı % 46.6 (48 kişi)'dir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına yakını (% 46.6) 21 ve üstü kitap okuduğunu belirtmiştir. Topçu'nun araştırmasında ise %33.1 ile en yüksek oran “ayda 1-3 arası” kitap okuduğunu belirten öğrencilerdedir (Topçu, 2005: 152).

Tablo 57: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Son Bir Yıl İçerisinde Okudukları Kitap Sayısı Oranları

			Kitap sayısı					Toplam
			1-5	6-10	11-15	16-20	21+	
Cinsiyet	Erkek	N	1	11	9	12	30	63
		Yüzde	1.6	17.5	14.3	19.0	47.6	100.0
	Kız	N	0	5	8	9	18	40
		Yüzde	.0	12.5	20.0	22.5	45.0	100.0
Toplam		N	1	16	17	21	48	103
		Yüzde	1.0	15.5	16.5	20.4	46.6	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı incelendiğinde 1-5 arasında kitap okuyan erkek öğrenci yüzdesi 1.6 (1 kişi)'dir. 1-5 arasında kitap okuyan kız öğrenci tespit edilmemiştir. 6-10 arasında kitap okuyan erkek öğrenci yüzdesi 17.5 (11 kişi)'tir, 6-10 arasında kitap okuyan kız öğrenci oranı yüzdesi 12.5 (5 kişi)'tir. 11-15 arasında kitap okuyan erkek öğrenci yüzdesi 14.3 (9 kişi)'tür, 11-15 arasında kitap okuyan kız öğrenci yüzdesi 20.0 (8 kişi)'dir. 16-20 arasında kitap okuyan erkek öğrenci yüzdesi 19.0 (12 kişi)'dir, 16-20 arasında kitap okuyan kız öğrenci yüzdesi 22.5 (9 kişi)'tir. 21 ve üstü kitap okuyan erkek öğrenci yüzdesi 47.6 (30 kişi)'dir, 21 ve üstü kitap okuyan kız öğrenci yüzdesi 45.0 (18 kişi)'dir. Tablo 57 incelendiğinde genel olarak kız öğrencilerin son bir yılda erkek öğrencilerden daha fazla kitap okuduğu belirlenmiştir.

Tablo 58: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ailelerinde Kitap Okuyan Kişi Oranı

	Frekans	Yüzde
Annem okur.	25	24.3
Babam okur.	8	7.8
Her ikisi de okur.	69	67.0

Tablo 58 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinde kitap okuyan kişi oranı incelendiğinde “Annem okur.” diyen öğrenciler grubun % 24.3 (25 kişi)’ünü oluşturmuştur. “Babam okur.” diyen öğrenciler grubun % 7.8 (8 kişi)’ini oluşturmuştur. “Her ikisi de okur.” diyen öğrenciler grubun % 67.0 (69 kişi)’ını oluşturmuştur. Sadece bir öğrenci soruyu yanıtlanmamıştır. Öğrencilerin yarısından fazlasının anne ve babasının kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Tablo 59: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kitap Okumaya Haftada Ayırdıkları Süre Oranları

	Frekans	Yüzde
1 saatten az	6	5.8
1–2 saat	31	30.1
3–5 saat	29	28.2
6–8 saat	16	15.5
9 saat ve üstü	21	20.4

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okumaya haftada ayırdıkları süreler incelendiğinde “1 saatten az” diyen öğrenciler grubun % 5.8 (6 kişi)’ini oluşturmuştur. “1–2 saat” kitap okuyan öğrenciler grubun 30.1 (31 kişi)’ini oluşturmuştur. “3–5 saat” diyen öğrenciler grubun % 28.2 (29 kişi)’sini oluşturmuştur. “6-8 saat” diyen öğrenciler grubun % 15.5 (16 kişi)’ini oluşturmuştur. “9 saat ve üstü” diyen öğrenciler grubun % 20.4(21 kişi)’ünü oluşturmuştur.

Tablo 60: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kitap Okumaya Haftada Ayırdıkları Süre Oranları

			Kitap okuma süresine verilen yanıtlar					Toplam
			1 saatten az	1-2 saat	3-5 saat	6-8 saat	9 saat ve üstü	
Cinsiyet	Erkek	N	5	20	17	11	10	63
		Yüzde	7.9	31.7	27.0	17.5	15.9	100.0
	Kız	N	1	11	12	5	11	40
		Yüzde	2.5	27.5	30.0	12.5	27.5	100.0
Toplam		N	6	31	29	16	21	103
		Yüzde	5.8	30.1	28.2	15.5	20.4	100.0

Tablo 60 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyete göre kitap okumaya haftada ayırdıkları süre oranlarında cinsiyete göre farklılık azdır. Belirgin olarak “9 saat ve üstü” kitap okuyan kız öğrenciler [% 27.5 (11 kişi)] erkek öğrencilerden [% 15.9 (10 kişi)] fazladır. Arıcı'nın gerçekleştirdiği araştırmada ise televizyon izleme %22.8 ile kitap okuma seçeneğinden (%55.4) sonra gelmiştir (Arıcı, 2005:).

Tablo 61: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Televizyon Seyretmeye Haftada Ayırdıkları Süre Oranları

	Frekans	Yüzde
1 saatten az	5	4.9
1-2 saat	24	23.3
3-5 saat	31	30.1
6-8 saat	21	20.4
9 saat ve üstü	22	21.4

Araştırmaya katılan öğrencilerin televizyon seyretime haftada ayırdıkları süre oranları incelendiğinde “1 saatten az” yanıtını verenler grubun % 4.9 (5 kişi)’unu oluşturmuştur. “1-2 saat” yanıtını verenler grubun % 23.3 (24 kişi)’ünü oluşturmuştur. “3-5 saat” yanıtını verenler grubun % 30.1 (31 kişi)’ini oluşturmuştur. “6-8 saat” yanıtını verenler grubun % 20.4 (21 kişi)’ünü oluşturmuştur. “9 saat ve üstü” yanıtını verenler grubun % 21.4 (22 kişi)’ünü oluşturmuştur. Başka bir araştırmada da öğrenciler boş zamanlarında çoğunlukla televizyon seyrettiklerini (%24.2) belirtmiştir. Kitap okuma (%23.3) ikinci sırada yer almıştır (Çiçek Çetinkaya, 2004: 52).

Tablo 62: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Televizyon Seyretime Haftada Ayırdıkları Süre Oranları

			Televizyon seyretime süresine verilen yanıtlar					Toplam
			1 saatten az	1-2 saat	3-5 saat	6-8 saat	9 saat ve üstü	
Cinsiyet	Erkek	N	3	13	18	10	19	63
		Yüzde	4.8	20.6	28.6	15.9	30.2	100.0
	Kız	N	2	11	13	11	3	40
		Yüzde	5.0	27.5	32.5	27.5	7.5	100.0
Toplam		N	5	24	31	21	22	103
		Yüzde	4.9	23.3	30.1	20.4	21.4	100.0

Tablo 62 incelendiğinde “1 saatten az” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 4.8 (3 kişi)’ini oluşturmuştur. “1 saatten az” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 5.0 (2 kişi)’ini oluşturmuştur. “1-2 saat” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 20.6 (13 kişi)’sini oluşturmuştur. “1-2 saat” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 27.5 (11 kişi)’ini oluşturmuştur. “3-5 saat” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 28.6 (18 kişi)’sini oluşturmuştur. “3-5 saat” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 32.5 (13

kişi)'ini oluşturmuştur. “6-8 saat” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 15.9 (10 kişi)'unu oluşturmuştur. “6-8 saat” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 27.5 (11 kişi)'ini oluşturmuştur. “9 saat ve üstü” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 30.2 (19 kişi)'sini oluşturmuştur. “9 saat ve üstü” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 7.5 (3 kişi)'ini oluşturmuştur.

Tablo 63: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Evet	82	79.6
Hayır	21	20.4

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen “Çocuk dergisi takip ediyor musunuz?” soru bütün öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Öğrencilerin dörtte üçünden fazlası [% 79.6 (82 kişi)'sı] “Evet” yanıtını vermiştir. “Hayır” yanıtını veren öğrenciler grubun % 20.4 (21 kişi)'ünü oluşturmuştur. Balcı'nın gerçekleştirdiği araştırmada, dergi takip ettiğini söyleyen öğrenciler araştırmaya katılan öğrencilerin % 20.5'ini oluşturmuştur (Balcı, 2009: 341).

Öğrencilerin “Sürekli yayımları takip eder.” Kazanımıyla ilgili olarak çocuk dergisi takip etme oranları incelendiğinde, düzenli olarak çocuk dergisi okuyan öğrenci oranının % 79.6 olduğu görülür. Dolayısıyla, öğrencilerin ilgili kazanıma ulaştıklarını söylemek mümkündür.

Tablo 64'te öğrencilerin cinsiyete göre çocuk dergisi takip etme oranları belirtilmiştir:

Tablo 64: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Çocuk Dergisi Takip Etme Oranları

			Öğrenci yanıtları		Toplam
			Evet	Hayır	
Cinsiyet	Erkek	N	44	19	63
		Yüzde	69.8	30.2	100.0
	Kız	N	38	2	40
		Yüzde	95.0	5.0	100.0
Toplam		N	82	21	103
		Yüzde	79.6	20.4	100.0

Tablo 64’te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre çocuk dergisi takip etme oranları incelendiğinde “Evet” yanıtını veren erkek öğrenciler, erkek öğrenci grubunun % 69.8 (44 kişi)’ini oluşturmuştur. “Evet” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 95.0 (38 kişi)’ini oluşturmuştur. “Hayır” yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 30.2 (19 kişi)’sini oluşturmuştur. “Hayır” yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 5.0 (2 kişi)’ini oluşturmuştur. Kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çocuk dergisi takip ettiği anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin üçte ikisinden fazlası da çocuk dergisi takip ettiğini belirtmiştir.

Tablo 65: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çocuk Dergisine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Dergi adı	Frekans
Bilim Çocuk	64
Bilim Teknik	1
Go Girl	1
Gonca	5
Kids Bilim Çocuk	1
Meraklı Minik	3
Miço	2
Semerkant	1
Toplam	78

Öğrencilerin “Çocuk dergisi takip ediyorsanız belirtiniz?” kısmına verdikleri yanıtlardan hareketle öğrencilerden 64’ü Bilim Çocuk yanıtını vermiştir. Buna göre Bilim Çocuk öğrenciler tarafından en çok tercih edilen bir dergi özelliğindedir. Bilim Çocuk’tan sonra en çok takip edilen dergi Gonca çocuk dergisidir. Öğrencilerden 5’i bu dergiyi takip ettiğini belirtmiştir. Meraklı Minik adlı dergiyi takip eden 3 öğrenci tespit edilmiştir. Miço adlı dergiyi 2 öğrenci takip etmektedir. Bilim Teknik, Go Girl, Kids Bilim Çocuk, Semerkant adlı dergileri birer kişi takip ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerden 78’i takip ettiği derginin adını yazmıştır, çocuk dergisini takip ettiğini söyleyip dergisinin adını yazmayan 4 öğrenci mevcuttur.

Tablo 66: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerine Kitap Alma Sıklık Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Haftada	46	44.7
Ayda	49	47.6
Yılda	5	4.9
Hiçbir zaman	3	2.9

Tablo 66’da öğrencilerin evlerine kitap alma sıklık oranları tespit edilmiştir. Evlerine “Haftada” kitap aldığını belirten öğrenciler öğrenci grubunun % 44.7 (46 kişi)’sini oluşturmuştur. “Ayda” kitap aldığını belirten öğrenciler grubun % 47.6 (49 kişi)’sını oluşturmuştur. “Yılda” kitap aldığını belirtenler grubun % 4.9 (5 kişi)’unu oluşturmuştur. “Hiçbir zaman” yanıtını verenler grubun sadece % 2.9 (3 kişi)’unu oluşturmuştur. Bu tablodan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evlerine kitap alındığını belirtmiştir.

Tablo 67: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Tavsiye Edilen “Yüz Temel Eser” İçerisinden Seçerek Kitap Okuma Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Evet okuyorum.	77	74.8
Hayır okumuyorum.	26	25.2

Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuma oranları Tablo 67 incelendiğinde “Evet okuyorum.” diyen öğrenciler grubun % 74.8 (77 kişi)’ini oluşturduğu görülür. Balcı’nın 2009’da yaptığı araştırmada “100 Temel Eser” içerisinden kitap okuyorum, diyenler araştırma grubunun % 52.6’sını oluşturmuştur (Balcı, 2009: 297). “Hayır okumuyorum.” diyenler grubun % 25.2 (26 kişi)’sini oluşturmuştur. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin cinsiyete göre Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden kitap okuma oranları Tablo 68’de belirtilmiştir:

Tablo 68: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Tavsiye Edilen “100 Temel Eser” İçerisinden Seçerek Kitap Okuma Oranları

			Öğrenci yanıtları		Toplam
			Evet okuyorum.	Hayır okumuyorum.	
Cinsiyet	Erkek	N	42	21	63
		Yüzde	66.7	33.3	100.0
	Kız	N	35	5	40
		Yüzde	87.5	12.5	100.0
Toplam		N	77	26	103
		Yüzde	74.8	25.2	100.0

Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuduğunu belirten erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 66.7 (42 kişi)’sini oluşturmuştur. Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuduğunu belirten kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 87.5 (35 kişi)’ini oluşturmuştur. “Hayır okumuyorum.” diyen erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 33.3 (21 kişi)’ünü oluşturmuştur. “Hayır okumuyorum.” diyen kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 12.5 (5 kişi)’ini oluşturmuştur. Kız öğrencilerin dörtte üçünden fazlası Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuduğunu belirtmiştir. Erkek öğrencilerin ise yaklaşık üçte ikisi Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinden seçerek kitap okuduğunu belirtmiştir.

Tablo 69: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığının Tavsiye Ettiği “100 Temel Eser” İçerisinden En Çok Beğendiği Kitaba İlişkin Bulgular

Eser Adı	Yazar Adı	Frekans
Dede Korkut Hikâyeleri		6
Dokuzuncu Hariciye Koğuşu	Peyami Sefa	3
Falaka	Ömer Seyfettin	6
Kaşığı	Ömer Seyfettin	1
Sefiller	Victor Hugo	8
Türk Masallarından Seçmeler		1
Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	3

Tablo 69 incelendiğinde öğrencilerden 31’i “Yüz Temel Eser” içerisinde en çok beğendiği kitabı belirtmiştir. Victor Hugo’nun Sefiller adlı eseri 8 öğrenci tarafından en çok beğenilen eser olarak belirtilmiştir. Ardından Dede Korkut Hikâyeleri ve Ömer Seyfettin’in Falaka adlı eseri altışar öğrenci tarafından en çok beğenilen eserlerdendir. Yine Reşat Nuri Güntekin’in Acımak adlı eseri, Peyami Sefa’nın Dokuzuncu Hariciye Koğuşu adlı eseri ve Ömer Seyfettin’in Yalnız Efe adlı eserleri üçer öğrenci tarafından en çok beğenilen eser olarak belirtilmiştir. Tür Masallarından Seçmeler ve Ömer Seyfettin’in Kaşığı adlı eseri bir öğrenci tarafından en çok beğenilen “Yüz Temel Eser” olarak belirtilmiştir.

Tablo 70: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin, Millî Eğitim Bakanlığının Tavsiye Ettiği “100 Temel Eser” İçerisinde Olduğunu Düşündüğü Eserlere Ait Bulgular

Eser adı	Yazar adı	Frekans
Altın Işık	Ziya Gökalp	1
Atasözlerinden Seçmeler		1
Bremen Mızıkacıları	Grimm Kardeşler	1
Büyük Umutlar	Charles Dickens	4
Çocuk Kalbi	Edmondo de Amicis	3
Denizler Altında 20.000 Fersah	Jules Verne	3
Dört Kardeştiler	Gülten Dayıoğlu	2
Fadiş	Gülten Dayıoğlu	1
Fareli Köyün Kavalcısı	Grimm Kardeşler	1
Hacivat ve Karagöz		1
Heidi	Johanna Spyri	1
İnsan Ne ile Yaşar	Lev Tolstoy	3
La Fontaine Masalları	La Fontaine	3
Polyanna	Eleanor H. Porter	1
Seksen Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	1
Suna'nın Serçeleri	Gülten Dayıoğlu	1
Şeker Portakalı	Jose Mauro De Vasconcelos	14
Ülkemin Efsaneleri	Zeki Burdurlu	8

“Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim okulları için tavsiye ettiği Yüz Temel Eser içerisinde en çok beğendiğiniz kitabı aşağıya yazınız (Hatırlıyorsanız yazarını da yazınız.)” cümlesine 14 öğrenci Şeker Portakalı; 8 öğrenci Ülkemin Efsaneleri; 4 öğrenci Büyük Umutlar; 3 öğrenci Çocuk Kalbi, Denizler Altında 20.000 Fersah, İnsan Ne ile Yaşar, La Fontaine Masalları; 2 öğrenci Dört Kardeştiler, 1 öğrenci Altın Işık, Atasözlerinden Seçmeler, Bremen Mızıkacıları, Fadiş, Fareli Köyün Kavalcısı, Hacivat ve Karagöz, Heidi, Polyanna Seksen Günde Devr-i Âlem, Suna'nın Serçeleri yanıtını vermişlerdir.

Tablo 71: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şimdiye Kadar Okudukları Kitaplar İçerisinden En Çok Beğendikleri Kitaba İlişkin Bulgular

Eser adı	Yazar adı	Frekansı
Acımak	Reşat Nuri Güntekin	1
Akıllı Pireler	Gülten Dayıoğlu	1
Alacakaranlık	Stephenie Meyer	4
Ateşte Açan Çiçekler	Halit Ertuğrul	1
Ay'a Yolculuk	Jules Verne	1
Balonlu Sakız Ağacı	Alexander McCall Smith	1
Bir Genç Kızın Gizli Defteri	İpek Ongun	1
Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	1
Büyük Umutlar	Charles Dickens	1
Dede Korkut Hikâyeleri	-	1
Demir Maske	Alexandre Dumas	1
Denizler Altında 20.000 Fersah	Jules Verne	1
Dersimiz Atatürk	Turgut Özakman	1
Dört Kardeşiler	Gülten Dayıoğlu	3
Dünyanın Merkezine Yolculuk	Jules Verne	1
Ejderha Nasıl Eğitilir	Bruce Coville	1
Falaka	Ömer Seyfettin	2
Gemide Macera	Enid Blyton	1
Harry Potter	J. K. Rowling	9
Heidi	Johanna Spyri	1
İnce Memet	Yaşar Kemal	2
İncili Kavak Ağacı	Ayşe Yamaç	2
Kaşığı	Ömer Seyfettin	1
Katie Kazoo'nun Okul Maceraları	Nancy E. Krulik	1
Kayıp Gül	Serdar Özkan	1
Kılıç Adası	Alexandre Dumas	1
Köy Çocuğu	Fatma Güner	1

La Fontaine Masalları	La Fontaine	1
Kumral Ada-Mavi Tuna	Buket Uzuner	1
Mavi Saçlı Kız	Burçak Çerezcioglu	1
Mercan Adası	Robert Michael Ballantyne	1
Fafa ile Mimi	Özlem Ada	1
Mo'nun Gizemi	Gülten Dayioğlu	3
Nasrettin Hoca	-	1
Oyuncak Araba	Ferhat Atik	1
Parobat Dağının Esrarı	Gülten Dayioğlu	1
Piraye	Canan Tan	2
Robin Hood	Howard Pyle	1
Saftirik Greg'in Günlüğü	Jeff Kinney	1
Selindrella	Ekin Atalar	2
Sefiller	Victor Hugo	3
Seksen Günde Devr-i Âlem	Jules Verne	1
Son Pişmanlık Fayda Verir	Erol Ergün	1
Spartaküs Cehennem Arenası	-	1
Suna'nın Serçeleri	Gülten Dayioğlu	3
Şeker Portakalı	Jose Mauro De Vasconcelos	6
Şeytanın Labirenti	John Saul	1
Şu Çılgın Türkler	Turgut Özakman	2
Ülkemin Efsaneleri	Zeki Burdurlu	4
Vampir Günlükleri	L. J. Smith	1
Vampir Vittorio	Anne Rice	1
Yaz Arkadaşları	Jodi Lynn Anderson	2
Zamanın Bekçileri Serisi I	Marianne Curley	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Şimdiye kadar okuduğunuz kitaplar içerisinde en çok beğendiğiniz kitap hangisidir? aşağıya yazınız (Hatırlıyorsanız yazarını da yazınız.)” sorusunu öğrencilerin 87’si cevaplamıştır. Öğrencilerden 9’u Harry Potter; . 6 öğrenci Şeker Portakalı yanıtını vermiştir. Alacakaranlık ve Ülkemin Efsaneleri yanıtını veren 4’er öğrenci tespit edilmiştir. Dört Kardeşiler, Mo’nun Gizemi, Sefiller,

Suna'nın Serçeleri 3'er öğrenci tarafından en çok beğenilen eser olarak belirtilmiştir. Falaka, İnce Memed, İncili Kavak Ağacı, Piraye, Selidrella, Yaz Arkadaşları 2'şer öğrenci tarafından en çok beğenilen eser olarak belirtilmiştir. Acımak, Akıllı Pireler, Ateşte Açan Çiçekler, Ay'a Yolculuk, Balonlu Sakız Ağacı, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Bir Küçük Osmancık Vardı, Büyük Umutlar, Dede Korkut Hikâyeleri, Demir Maske, Denizler Altında 20.000 Fersah, Dersimiz Atatürk, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Ejderha Nasıl Eğitilir, Gemide Macera, Heidi, Kaşığı, Katie Kazoo'nun Okul Maceraları, Kayıp Gül, Kılıç Adası, Köy Çocuğu, La Fontaine Masalları, Mavi Ada, Mavi Saçlı Kız, Mercan Adası, Mimi ile Fafa, Nasrettin Hoca, Oyuncak Araba, Parobat Dağının Esrarı, Robin Hood, Saftirik Grek'in Günlüğü, Seksen Günde Devr-i Âlem, Son Pişmanlık Fayda Verir, Spartaküs Cehennem Arenası, Şeytanın Labirenti, Vampir Günlükleri, Vampir Vittorivce, Zamanın Bekçileri Serisi I 1'er öğrenci tarafından şimdiye kadar okuduğu en güzel kitap olarak belirtilmiştir. En çok beğenilen eserlerin tespit edilmesi araştırma grubundaki öğrencilerin ilgi duydukları tür ve eserlerin ortaya çıkartılmasını sağlar. Şahiner'in yaptığı araştırmada da öğrencilerin popüler kitaplara ilgi duydukları ortaya çıkmıştır (Şahiner, 2005: 37).

Tablo 72: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullarında Kütüphane Bulunma Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Evet	103	100.0
Hayır	0	0.0

Araştırma Afyonkarahisar merkezinde bulunan Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulunda gerçekleştirilmiştir. “Okulunuzda kütüphane var mı?” sorusuna bütün öğrenciler “Evet” yanıtını vermiştir. Başka okullarda yapılan daha önceki araştırmalarda da aynı durum tespit edilmiştir (Balcı, 2009: 348).

Tablo 73: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerinde Kitaplık Bulunma Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Evet	93	90.3
Hayır	10	9.7

Tablo 73'te öğrencilerin evlerinde kitaplık bulunma oranları gösterilmiştir. "Evet" yanıtını veren öğrenciler grubun % 90.3 (93 kişi)'ünü; "Hayır" yanıtını verenler grubun % 9.7 (10 kişi)'sini oluşturmuştur. Bu tablodan öğrencilerin büyük çoğunluğunun evlerinde kitaplık olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 74: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kendilerine Ait Kitaplık Olmasını İsteme Oranları

Öğrenci yanıtları	Frekans	Yüzde
Evet	98	95.1
Hayır	5	4.9

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait kitaplık olmasını isteme oranları Tablo 74'te gösterilmiştir. Öğrencilerin % 95.1 (98 kişi)'i kendisine ait kitaplık olmasını istemektedir. "Hayır" yanıtını verenler grubun sadece % 4.9 (5 kişi)'unu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre kendilerine ait kitaplık olmasını isteme oranları Tablo 75'te gösterilmiştir:

Tablo 75: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kendilerine Ait Kitaplık Olmasını İsteme Oranları

			Öğrenci yanıtları		Toplam
			Evet	Hayır	
Cinsiyet	Erkek	N	59	4	63
		Yüzde	93.7	6.3	100.0
	Kız	N	39	1	40
		Yüzde	97.5	2.5	100.0
Toplam		N	98	5	103
		Yüzde	95.1	4.9	100.0

Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin % 93.7(59 kişi)'si kendilerine ait kitaplık olmasını istemektedir. Kız öğrencilerin kız öğrenci grubu içerisindeki oranı ise % 97.5 (39 kişi)'tir. "Hayır" yanıtını veren erkek öğrenciler erkek öğrenci grubunun % 6.3 (4 kişi)'ünü oluşturmuştur. "Hayır" yanıtını veren kız öğrenciler kız öğrenci grubunun % 2.5 (1 kişi)'ini oluşturmuştur.

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Metin Türlerinden (Öyküleyici Metin, Şiir ve Bilgilendirici Metin) Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular:

Tablo 76: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puanlar

Öğrenci puanları	Frekans
40	1
43	1
45	1
48	1
50	1
52	1
55	1

56	2
58	1
60	2
63	2
64	1
65	2
66	1
67	2
68	3
69	1
70	4
71	1
73	3
74	3
76	1
77	3
78	2
79	1
80	4
81	3
82	4
83	6
84	5
85	1
86	4
87	3
88	5
89	6
90	5
91	3
92	6

93	1
94	1
95	1
96	2
97	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 76'dan anlaşıldığı üzere, alınan en düşük puan 40 olarak tespit edilmiştir. 45 puanın altında puan alan sadece iki öğrenci vardır. 45–54 arasında puan alan dört öğrenci tespit edilmiştir. 55–69 arasında puan alan on sekiz öğrenci tespit edilmiştir. 70–84 arasında puan alan kırk öğrenci tespit edilmiştir. 85 ve üstü puan alan 39 öğrenci tespit edilmiştir. Öğrencilerin dörtte üçünden fazlası 70 ve üstü puan almıştır. 55 puanın altında puan alan öğrenci sayısı sadece altıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puanların listesi Tablo 77'de gösterilmiştir:

Tablo 77: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şiir Sınavından Aldıkları Puanlar

Öğrenci puanları	Frekans
35	1
40	1
41	1
43	1
51	1
53	1
57	2
60	3
61	1
62	1
63	1
65	1
67	1

68	3
69	2
70	2
71	3
72	5
73	2
74	2
76	2
77	3
78	2
79	2
80	3
81	1
82	2
83	8
84	2
86	2
87	6
88	5
89	6
90	3
91	5
92	2
93	5
94	5
96	2
97	2

Tablo 77’de, alınan en düşük puan 35’tir. 44 ve altında puan alan dört öğrenci vardır. 45–54 arasında puan alan iki öğrenci vardır. 55–69 arasında puan alan on beş öğrenci vardır. 70–84 arasında puan alan otuz dokuz öğrenci vardır. 85 ve üstü puan alan kırk üç

öğrenci vardır. Seksen iki öğrenci 70 ve üstü puan almıştır. 55'in altında puan alan altı öğrenci tespit edilmiştir.

Tablo 78: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Sınavından Aldıkları Puanlar

Öğrenci puanları	Frekans
45	1
50	1
51	1
54	1
55	2
60	3
65	2
66	2
67	1
68	1
69	1
70	4
71	2
72	1
73	1
74	1
75	1
76	2
78	4
80	4
81	1
82	7
83	6
84	4
85	1

86	5
87	5
88	6
89	5
90	5
91	5
92	6
93	5
94	3
95	2
96	1

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi verici metin sınavından aldıkları puanlar dikkate alındığında 45 puanın altında puan alan hiçbir öğrenci tespit edilmemiştir. 45–54 arasında puan alan dört öğrenci vardır. 55–69 arasında puan alan on iki öğrenci vardır. 70–84 arasında puan alan otuz sekiz öğrenci vardır. 85 ve üstü puan alan kırk dokuz öğrenci vardır.

Tablo 79: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öyküleyici Metin Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

En düşük puan	En yüksek puan	Aritmetik ortalama	Standart sapma
40.00	97.00	78.3398	12.99740

Tablo 79’da öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar gösterilmiştir. Alınan en düşük puan 40’tır, en yüksek puan 97’dir. Öyküleyici metin sınavından elde edilen aritmetik ortalama 78.3398’dir ve standart sapma 12.99740’tır.

Tablo 80: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şiir Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

En düşük puan	En yüksek puan	Aritmetik ortalama	Standart sapma
35.00	97.00	78.9903	13.53101

Tablo 80’de öğrencilerin şiir sınavından aldıkları en düşük ve en yüksek puanlar gösterilmiştir. Şiir sınavından alınan en düşük puan 35’tir, en yüksek puan 97’dir. Sınavın aritmetik ortalaması 78.9903 olarak hesaplanmıştır. Sınavın standart sapması 13.53101 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 81: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Sınavı Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

En düşük puan	En yüksek puan	Aritmetik ortalama	Standart sapma
45.00	96.00	81.1456	11.50908

Tablo 81’de öğrencilerin bilgi verici metin sınavından aldıkları puanlar gösterilmiştir. Sınavdan alınan en düşük puan 45’tir, en yüksek puan 96’dır. Sınavın aritmetik ortalaması 81.1456 olarak hesaplanmıştır. Standart sapması 11.50908 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 82: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Farklı Metin Türü Sınav Puan Ortalamalarına İlişkin Bulgular

Metin türleri	Cinsiyet	N	Aritmetik ortalama	S	sd.	t	p	F
Öyküleyici Metin	Erkek	63	74.8413	14.27179	100.163	-3.627	.000	17.032
	Kız	40	83.8500	8.19177				
Şiir	Erkek	63	74.3016	14.34330	98.946	-4.883	.000	12.706
	Kız	40	86.3750	7.76807				
Bilgilendirici Metin	Erkek	63	78.2857	12.66495	100.721	-3.316	.000	16.507
	Kız	40	85.6500	7.57712				

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre farklı metin türü sınav puanlarına göre, erkek öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.8413 iken kızların 83.8500'dır. Buradan kız öğrencilerin öyküleyici metin sınavında daha başarılı oldukları anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.3016 iken kız öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puanların aritmetik ortalaması 86.3750'dir. Kız öğrencilerin şiir sınavında da erkek öğrencilerden başarılı oldukları anlaşılmıştır. Bilgi verici metin sınavı aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 78.2857 olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin bilgi verici metin sınavı aritmetik ortalaması 85.6500

olarak hesaplanmıştır. Kız öğrencilerin bütün metin türleri sınavlarında erkek öğrencilerden daha yüksek puanlar aldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Farklı Metin Türlerinden Aldıkları Sınav Puanı Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular:

Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile metin türlerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki metin türlerini anlamadaki başarılarını yansıtmaktadır.

Tablo 83: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Öyküleyici Metin Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Evdeki Kitap Sayısı	N	Metin Puanları Ortalaması	Standart Sapma	Tutum Ölçeği Ortalaması
10-20	10	72.6000	16.20151	4.070
21-40	11	70.4545	11.14777	3.893
41-80	25	77.4400	12.86494	4.285
81-160	17	78.0588	11.63223	4.341
161-250	16	77.6250	12.53728	4.318
250 ve üstü	24	85.9583	10.82461	4.700
Toplam	103	78.3398	12.99740	4.333

Tablo 83'te evlerinde 10-20 arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 72.6000'dür. Evlerinde 21-40 arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 70.4545'dir. Evlerinde 41-80 arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 77.4400'dür. Evlerinde 81-160 arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 77.0588'dir. Evlerinde 161-250 arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 77.6250'dir. Evlerinde 250 ve üstü arasında kitap olan öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 85.9583'tür. Tablo 83'ten anlaşıldığı üzere

evlerinde 10 ile 20 arasında kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puanların ortalaması ile evlerinde 250 ve üstü kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puanların ortalaması arasında 13.3583 puanlık fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı ile okudukları metinleri anlama arasında yüksek ilişki vardır. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı arttıkça, öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeyleri de artmıştır. Evdeki kitap sayısı ile metinleri anlama arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 84: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Şiir Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Evdeki Kitap Sayısı	N	Metin Puanları Ortalaması	Standart Sapma	Tutum Ölçeği Ortalaması
10-20	10	74.9000	15.87766	4.070
21-40	11	65.4545	14.348827	3.893
41-80	25	80.3600	13.45635	4.285
81-160	17	80.1765	11.52299	4.341
161-250	16	75.5000	13.56466	4.318
250 ve üstü	24	86.9583	7.05555	4.700
Toplam	103	78.9903	13.53101	4.333

Tablo 84’te evlerinde 10-20 arasında kitap olan öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puan ortalaması 74.9000’dür. Evlerinde 21-40 arasında kitap olan öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puan ortalaması 65.4545’tir. Evlerinde 41-80 arasında kitap olan öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları puan ortalaması 80.3600’dür. Evlerinde 81-160 arasında kitap olan öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları puan ortalaması 80.1765’tir. Evlerinde 161-250 arasında kitap olan öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları puan ortalaması 75.5000’tir. Evlerinde 250 ve üstü arasında kitap olan öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları puan ortalaması 86.9583’tür. Tablo 84’ten anlaşıldığı üzere evlerinde 10 ile 20 arasında kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları puanların ortalaması ile evlerinde 250 ve üstü kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları

puanların ortalaması arasında 12.0583 puanlık fark tespit edilmiştir. Evlerinde 10-20 arasında kitap olan öğrencilerin puanlarının ortalaması ile evlerinde 21-40 kitap olan öğrencilerin puanlarının ortalaması arasında ters yönlü ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı artmasına rağmen puanlarının ortalamasında düşüş gerçekleşmiştir. Tablo 84'e genel olarak bakıldığında evlerindeki kitap sayısının daha fazla olduğunu belirten öğrencilerin şiir sınavından aldıkları puanlar artmıştır.

Tablo 85: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Evlerindeki Kitap Sayısı ile Bilgilendirici Metin Türü Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Evdeki Kitap Sayısı	N	Metin Puanları Ortalaması	Standart Sapma	Tutum ölçeği ortalaması
10-20	10	79.5000	8.11377	4.070
21-40	11	74.3636	10.79141	3.893
41-80	25	80.6400	13.75645	4.285
81-160	17	83.5294	10.21713	4.341
161-250	16	78.2500	14.36895	4.318
250 ve üstü	24	85.7083	7.14739	4.700
Toplam	103	81.1456	11.50908	4.333

Tablo 85'te evlerinde 10-20 arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 79.5000'dür. Evlerinde 21-40 arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 74.3636'dır. Evlerinde 41-80 arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 80.6400'dür. Evlerinde 81-160 arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 83.5294'tür. Evlerinde 161-250 arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 78.2500'dür. Evlerinde 250 ve üstü arasında kitap olan öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan ortalaması 85.7083'tür. Tablo 85'ten anlaşıldığı üzere evlerinde 10 ile 20 arasında kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puanların ortalaması ile evlerinde 250 ve üstü kitap olduğunu söyleyen öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından

aldıkları puanların ortalaması arasında 6.2083 puanlık fark tespit edilmiştir. Genel anlamda, öğrencilerin evlerinde kitap miktarı ile öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puan arasında ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları ile Farklı Metinlerde (Öyküleyici, Şiir ve Bilgilendirici) Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular:

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanların toplamı ile farklı metin türlerinde (öyküleyici metin, şiir, bilgi verici metin) okuduğunu anlama sınavından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ait tespitler yer almıştır. Değişkenler arasındaki ilişki pearson korelasyon katsayısı değeriyle açıklanmıştır.

Tablo 86: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		Tutum Toplam	Öyküleyici Metin Toplam
Tutum Toplam	Pearson Korelasyon	1	0.609
	P		.000
	N	103	103
Öyküleyici Metin Toplam	Pearson Korelasyon	0.609(**)	1
	P	.000	
	N	103	103

**p <0.05

Tablo 86’da tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metin sınavından alınan toplam puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (r=0.609, p<0.05). Bu verilerden okuma tutum ölçeğinden alınan puan yükseldikçe öyküleyici metin sınavından alınan puanların da yükseldiği anlaşılmıştır.

Tablo 87: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		Tutum Toplam	Şiir Toplam
Tutum Toplam	Pearson Korelasyon	1	0.623
	P		.000
	N	103	103
Şiir Toplam	Pearson Korelasyon	0.623(**)	1
	P	.000	
	N	103	103

**p <0.05

Tablo 87’de tutum ölçeği toplam puanları ile şiir türü metin sınavından alınan toplam puanlar arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (r=0.623, p<0.05). Bu verilerden okuma tutum ölçeğinden alınan puan yükseldikçe şiir sınavından alınan puanların da yükseldiği anlaşılmıştır.

Tablo 88: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendirici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki Korelasyon

		Tutum Toplam	Bilgilendirici Metin Toplam
Tutum Toplam	Pearson Korelasyon	1	0.491
	P		.000
	N	103	103
Bilgilendirici Metin Toplam	Pearson Korelasyon	0.491(**)	1
	P	.000	
	N	103	103

**p <0.05

Tablo 88’de tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metin sınavından alınan toplam puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0.491$, $p<0.05$). Bu verilerden okuma tutum ölçeğinden alınan puan yükseldikçe bilgilendirici metin sınavından alınan puanların da yükseldiği anlaşılmıştır.

Tablo 89: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Öyküleyici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları

	Sabit	Tutum Ölçeğinin Etkileme Miktarı	r
Metin Anlama	21	13.231	% 61

Korelasyon katsayısı ($r=0.609$) dikkate alındığında öyküleyici metin sınavından alınan toplam puanların varyansının %61’inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu tablodan tutum ölçeği toplam puanının “1” puan artması durumunda öyküleyici metin sınavından alınan puanın 13.231 artması beklenir.

Tablo 90: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Şiir Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları

	Sabit	Tutum Ölçeğinin Etkileme Miktarı	r
Metin Anlama	17.925	14.091	% 62

Korelasyon katsayısı ($r=0.623$) dikkate alındığında şiir türü metin sınavından alınan toplam puanların varyansının %62’sinin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu tablodan tutum ölçeği toplam puanının “1” puan artması durumunda şiir sınavından alınan puanın 14.091 artması beklenir.

Tablo 91: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Tutum Ölçeği Toplam Puanları ile Bilgilendirici Metin Sınavından Aldıkları Puan Arasındaki İlişkiye Ait ANOVA Bulguları

	Sabit	Tutum Ölçeğinin Etkileme Miktarı	r
Metin Anlama	40.159	9.458	% 49

Korelasyon katsayısı ($r=0.491$) dikkate alındığında bilgilendirici metin sınavından alınan toplam puanların varyansının %49'unun okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu tablodan tutum ölçeği toplam puanının "1" puan artması durumunda bilgilendirici metin sınavından alınan puanın 9.458 artması beklenir.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle yapılan öneriler yer alır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar alt problemlere göre ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir.

IV. 1. Sonuçlar

IV. 1. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.1.1. Öğrencilerin okuma tutumları % 85.4'le “yüksek düzeyde” olarak tespit edilmiştir.

1.1.2. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin okuma tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması (4.5808), erkek öğrencilerin okuma tutum ölçeği puanlarının aritmetik ortalamasından (4.1767) yüksek çıkmıştır.

1.1.3.1. Öğrenciler “Kitap okumayı sevmiyorum.” maddesine % 61'lik oran ile “Hiç katılmıyorum.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin genel anlamda kitap okumayı sevdikleri anlaşılmıştır.

1.1.3.2. Öğrencilerin “İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.” maddesine % 50.5'i “Tamamen katılıyorum.” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin öz yeterlilik algılarında kendilerine yeteri kadar güvenmedikleri anlaşılmıştır.

1.1.3.3. Öğrencilerin “Kitap okumayı gerekli buluyorum.” maddesine % 69.9 oranında “Tamamen katılıyorum.” yanıtını vermeleri, kitap okumanın öğrenciler tarafından bir ihtiyaç olarak algılandığını göstermektedir.

1.1.3.4. Öğrencilerden “Kitap okuma alışkanlığım yok.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” yanıtını verenler grubun % 77.7'sini

oluşturmuştur. Bu maddeden hareketle öğrencilerin istenilen düzeyde kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

1.1.3.5. Öğrencilerin “Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.” maddesine verdikleri yanıtlardan maddenin aritmetik ortalaması 3.9417 ile orta düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin, okuma kulüplerinin oluşturulmasına fazla yatkın olmadıkları anlaşılmıştır.

1.1.3.6. Öğrencilerin “Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.” maddesine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 4.0485 ile yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğrencilerin gazetelere bakış açısının olumlu yönde olduğu söylenebilir.

1.1.3.7. Öğrencilerin “Gazete okumayı gereksiz buluyorum.” maddesine yüksek düzeyde katılmadıkları belirtilebilir.

1.1.3.8. Öğrencilerden “Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” diyenlerin oranı % 78.7 tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kitap okumanın sıkıcı olmadığını belirterek, kitap okumaktan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

1.1.3.9. Öğrencilerin “Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.” maddesine 4.1068’lik aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdikleri söylenebilir.

1.1.3.10. Öğrencilerin “Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.” maddesine verdikleri yanıtlardan kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlayan okuma eylemini benimsemiş oldukları anlaşılmıştır.

1.1.3.11. Öğrencilerin “Türk klasiklerini okumayı seviyorum.” maddesine verdikleri yanıtların bu derecede düşük ortalama olması, öğrencilerin bu eserlere karşı yeterince yönlendirilmedikleri düşüncesini ortaya çıkartır. Aslında Millî Eğitim Bakanlığının tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisindeki birçok eser klasik sayılabilecek niteliktedir. Klasik sayılan eserlerin öğrenciler arasında

sıkıcı olarak nitelendirildikleri gerçeği göz önüne alındığında bu eserlerin daha cazip şekillerde öğrencilere sunulması amaçlanmalıdır. Öğrenciler klasik eserlere daha etkili şekilde yönlendirilerek bu eserlere karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır. “Türk klasiklerini okumayı seviyorum.” maddesinin “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” maddesinden daha düşük puan alması da dikkati çeken diğer bir konudur.

1.1.3.12. Öğrencilerin “Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.” maddesine verdikleri yanıtlardan yabancı klasikleri de istenilen düzeyde sevmedikleri söylenebilir.

1.1.3.13. Öğrencilerin “Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.” maddesine verdikleri cevaplardan araştırmaya katılanların okuma becerisinin faydalarına inandıkları sonucu çıkar. Maddenin aritmetik ortalaması 4.5728 olarak tespit edilmiştir.

1.1.3.14. Öğrencilerin “Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.” maddesine 4.4563 aritmetik ortalama ile katılım düzeyi göstermeleri, okumanın insanın ufkunu açan bir eylem olduğunu kabul ettiklerini göstermiştir.

1.1.3.15. Öğrencilerin “Kitap okumayı gereksiz buluyorum.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” diyenlerin toplam oranı 87.4 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin kitap okumanın bir ihtiyaç olduğu konusunda hem fikir oldukları söylenebilir.

1.1.3.16. Öğrencilerin “Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.” maddesine 4.653465’lik aritmetik ortalama ile katılmaları onların kitap okumanın zihinsel faaliyetleri hızlandırdığını kabul ettiklerini göstermiştir.

1.1.3.17. Öğrencilerden “Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.” maddesine olumsuz yanıt verenlerin oranı sadece % 4.8’dir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün, okuma eylemi ile anlıksal becerilerinin gelişeceğini benimsemiş oldukları söylenebilir.

1.1.3.18. Öğrencilerden “Okuma hayal dünyamızı geliştirir.” maddesine “Tamamen katılıyorum.” diyenlerin oranı % 91.3’tür. Dolayısıyla öğrencilerin okuma edimiyle düş dünyalarının geliyeceği inancına sahip olduğu görölür.

1.1.3.19. Öğrenciler, “Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.” maddesine 4.5049 aritmetik ortalama ile katılmışlardır.

1.1.3.20. Öğrencilerden “Kitap okumaktan nefret ediyorum.” maddesine “Hiç atılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” diyenler grubun % 88.4’ünü oluşturmuştur.

1.1.3.21. Öğrencilerin “Kitap okuma; çözümleme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.” maddesine 4.3981 aritmetik ortalama ile yüksek oranda katıldıkları söylenebilir.

1.1.3.22. Öğrencilerden “Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.” maddesine “Katılıyorum.” ve “Tamamen katılıyorum.” diyenler grubun % 78.6’sını oluşturmuştur. Öğrenciler okuma eylemi ile yeni yerlerin ve düşüncelerin varlığından haberdar olduklarını belirtmiştir.

1.1.3.23. Öğrencilerden “Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” diyenlerin oranı % 78.6’dır ve bu sonucun istenilen düzeyde olduğu söylenebilir.

1.1.3.24. Öğrencilerin “Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.” maddesine 4.2621’lik aritmetik ortalama ile yüksek oranda katıldıkları söylenebilir.

1.1.3.25. Öğrencilerin “Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.” maddesine 3.8932’lik aritmetik ortalama ile orta düzeyde katıldıkları anlaşılmıştır.

1.1.3.26. Öğrencilerden “Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.” maddesine “Katılıyorum.” ve “Tamamen katılıyorum.” diyenler grubun % 86.4’ünü oluşturmuştur. Öğrenciler, okuma eylemiyle olaylar karşısında farklı tutumlar takınabileceklerini belirtmiştir.

1.1.3.27. Öğrencilerin “İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.” maddesine yüksek oranda katılmadıkları söylenebilir.

1.1.3.28. Öğrencilerin “Kendime ait bir kitaplığın olmasını istiyorum.” maddesine 4.4369’luk aritmetik ortalama ile katıldıkları dikkate alındığında, öğrencilerin yüksek oranda bu isteğe sahip oldukları anlaşılır.

1.1.3.29. Öğrencilerden “Hiç kitap okumuyorum.” maddesine “Hiç katılmıyorum.” ve “Katılmıyorum.” diyenler grubun % 3.9’unu oluşturduğu ve bu tutumun öğrencilerde istenilen düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca bu madde tutum ölçeğinde aritmetik ortalaması en yüksek ikinci maddedir.

1.1.3.30. Öğrencilerin “Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.” maddesine verdikleri cevaplardan, bu tutuma ulaşanların sayısının yüksek olduğu söylenebilir.

1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.2.1. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının istenilen düzeyde olmadığı anlaşılmıştır.

1.2.2. Öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısında cinsiyete göre bir farklılık tespit edilmemiştir.

1.2.3. Öğrencileri kendi istekleri dışında okumaya yönlendiren kişi veya kişilerin büyük oranda anne ve babaları olduğu söylenebilir.

1.2.4. Öğrencileri, kendi istekleri dışında okumaya yönlendiren kişi veya kişilerin cinsiyete göre farklılaştığı söylenemez.

1.2.5. Öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandığı metin türünün % 51.5 ile öyküleyici metinler olduğu anlaşılmıştır. Öyküleyici metinleri sırasıyla % 35.9 ile bilgi verici metinler ve % 12.6 ile de şiir türü takip etmektedir.

1.2.6. Öğrencilerin okumaktan hoşlandıkları metin türlerinin cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. Özellikle de kız öğrencilerin şiir ve öyküleyici metin türünü, erkek öğrencilere oranla okumaktan daha fazla hoşlandığı anlaşılmıştır.

1.2.7. Öğrencilerin gazete okuma sıklıklarının istenilen oranda olmadığı söylenebilir.

1.2.8. Öğrencilerin gazete okuma sıklıklarında kız öğrencilerin hafta sonları, erkek öğrencilere göre daha fazla orana sahip olduğu anlaşılmıştır. Gazete okumadığını belirten erkek öğrenci oranı, kız öğrenci oranından % 8.6 fazladır.

1.2.9. Öğrencilerin kitap okumak için yeterli zaman bulabildiği anlaşılmıştır.

1.2.10. Öğrencilerin kitap okumak için yeterli zaman bulabilme oranları cinsiyete göre farklılaşmıştır. Kız öğrencilerin, erkek öğrencilere oranla kitap okumak için daha fazla zaman bulabildiği söylenebilir.

1.2.11. Öğrencilerin % 49.5'i geceleri kitap okuduğunu belirtmiştir.

1.2.12. Öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri zaman diliminin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

1.2.13. Öğrencilerin bir yıl içerisinde okumak istedikleri kitap sayısı oranı istenilen düzeydedir.

1.2.14. Öğrencilerin bir yıl içerisinde okumak istedikleri kitap sayısının cinsiyete göre farklılaştığı söylenebilir. Kız öğrencilerin % 75.0'ı 21 ve üstü kitap okumak isterken, erkek öğrencilerin % 58.7'si 21 ve üstü kitap okumak istediğini belirtmiştir.

1.2.15. Öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı istenilen düzeydedir.

1.2.16. Öğrencilerin son bir yıl içerisinde okudukları kitap sayısı miktarında cinsiyete göre farklılaşma tespit edilmemiştir.

1.2.17. Öğrencilerden hem annesi hem de babası kitap okuyanlar grubun % 67.0'sini oluşturmuştur.

1.2.18. Öğrencilerin kitap okumaya haftada ayırdıkları sürelerin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

1.2.19. Öğrencilerin kitap okumaya haftada ayırdıkları süreler cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

1.2.20. Öğrencilerin televizyon seyretmeye haftada ayırdıkları sürenin kitap okumaya ayırdıkları süreden daha fazla olduğu söylenebilir.

1.2.21. Öğrencilerin televizyon seyretmeye haftada ayırdıkları süreler cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

1.2.22. Öğrencilerin çocuk dergisi takip etme oranları % 79.6 ile istenilen düzeydedir.

1.2.23. Öğrencilerin çocuk dergisi takip edip etmemeleri cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

1.2.24. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (64 kişi) Bilim Çocuk dergisini takip ettiğini belirtmiştir.

1.2.25. Öğrencilerin evlerine kitap alma sıklıkları incelendiğinde “haftada” ve “ayda” yanıtını veren öğrencilerin oranı grubun % 92.3'ünü oluşturmuştur.

1.2.26. Öğrencilerin % 74.8 (77 kişi)'i Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “Yüz Temel Eser” içerisinde seçerek kitap okuduğunu belirtmiştir.

1.2.27. Öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “Yüz Temel Eser” içerisinde seçerek kitap okumaları cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

1.2.28. Öğrencilerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen “Yüz Temel Eser” içerisinde en çok beğendiği kitaplar sırasıyla Sefiller, Dede Korkut Hikâyeleri ve Falaka’dır.

1.2.29. Öğrencilerin “Millî Eğitim Bakanlığı’nın ilköğretim okulları için tavsiye ettiği “Yüz Temel Eser” içerisinde en çok beğendiğiniz kitabı aşağıya yazınız. (Hatırlıyorsanız yazarını da yazınız.)” maddesine verdikleri cevaplardan öğrencilerin % 48.5436 (50 kişi)’sının “Yüz Temel Eser” içerisinde olmayan kitabı yazdığı tespit edilmiştir.

1.2.30. Öğrencilerin şimdiye kadar okudukları kitaplar içerisinde en çok beğendiği kitapların çoğunluğunu yabancı eserler oluşturmuştur.

1.2.31. Araştırma bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılan okulda kütüphane mevcuttur.

1.2.32. Öğrencilerin % 90.3’ünün evinde kitaplık olduğu anlaşılmıştır.

1.2.33. Öğrencilerden sadece % 4.9 (5 kişi)’u kendilerine ait bir kitaplık olmasını istemediğini belirtmiştir.

1.2.34. Öğrencilerin kendilerine ait kitaplık olmasını isteme oranları cinsiyete göre farklılık göstermemiştir.

1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.3.1. Öğrencilerin öyküleyici metin türü sınavından aldığı en düşük puan 40, en yüksek puan 97’dir. Öğrencilerin puanları dağılım göstermiştir. 85 ve üstü puan alan 39 öğrenci tespit edilmiştir.

1.3.2. Öğrencilerin şiir türü sınavından aldığı en düşük puan 35, en yüksek puan 97’dir. 85 ve üstü puan alan 43 öğrenci tespit edilmiştir.

1.3.3. Öğrencilerin bilgilendirici metin türü sınavından aldığı en düşük puan 45, en yüksek puan 96'dır. 85 ve üstü puan alan 49 öğrenci tespit edilmiştir.

1.3.4. Öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları puanların ortalamasının 78.3398 ile diğer metin sınavları içerisindeki en düşük ortalamaya sahip olduğu söylenebilir.

1.3.5. Öğrencilerin şiir türü sınavından aldıkları puanların ortalaması 78.9903'tür. Öğrencilerin şiir türü sınavından aldıkları puanların diğer metin türü sınavları içerisinde ikinci yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmıştır.

1.3.6. Öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları puanların ortalaması 81.1456'dır. Diğer metin türü sınavları içerisinde, bilgi verici metin sınav puanlarının ortalamasının en yüksek olduğu anlaşılmıştır.

1.3.7. Öğrencilerin farklı metin türü sınavlarından aldıkları puanlar cinsiyete göre farklılık göstermiştir.

1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.4.1. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı arttıkça genel olarak, öyküleyici metin sınav puanları ve tutum ölçeği puan ortalamasının da arttığı söylenebilir.

1.4.2. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı arttıkça genel anlamda şiir türü sınav puanları ve tutum ölçeği puan ortalamasının da arttığı anlaşılmıştır.

1.4.3. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı artıkça genel olarak, bilgilendirici metin sınav puanları ve tutum ölçeği puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir.

1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1.5.1. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile öyküleyici metin türü sınavından aldıkları toplam puan arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.609$, $p<.05$).

1.5.2. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile şiir türü metin sınavından aldıkları toplam puan arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.623$, $p<.05$).

1.5.3. Öğrencilerin tutum ölçeği toplam puanları ile bilgilendirici metin sınavından aldıkları toplam puan arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r=0.491$, $p<.05$).

Öğrencilerin öyküleyici metin sınavından aldıkları toplam puanların % 61'inin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin şiir türü metin sınavından aldıkları toplam puanların % 62'sinin okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Öğrencilerin bilgilendirici metin sınavından aldıkları toplam puanların % 49'unun okuma alışkanlığı tutumundan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleri yükseldikçe okuduğunu anlama sınavından aldıkları puanların da düzenli bir şekilde yükseldiği sonucuna varılmıştır.

IV. 2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılarak geliştirilmesi ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için uygulanabilecek öneriler sunulmuştur:

Çeşitli araştırmalarla ortaya konan okuma tutum ve ilgisinin, okul hayatının ilk yıllarında yüksek olmasına rağmen ilerleyen yıllarda azaldığı anlaşılmıştır. Öğrencilere okul hayatının ilk yıllarından itibaren okuma öğretiminin yanında okuma ilgi ve tutumlarını geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin başlatacakları çalışmalar, ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri tarafından devam ettirilerek, öğrencilerin okuma ilgileri canlı tutulmalıdır. Okuma ilgisi ve okuma tutumunun geliştirilmesinde sorumluluk sadece ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerine bırakılmamalı, bütün öğretmenlere ortak bir şekilde görev paylaşımı yapılmalıdır.

Okuma öğretiminin gerçekleştirilmesi, diğer dil becerileriyle birlikte yürütülmelidir. Becerilerin birbiriyle etkileşim halinde olmasına özen gösterilmelidir.

Okuduğunu anlama başarısının artırılmasında sözcük dağarcığının geniş olması gerekir. Bu amaçla özellikle de sözlükten faydalanma çalışmaları yapılmalıdır. Bunun yanında Türkçe dersi öğretmenleri, öğrencilere ders kitapları dışından Türkçenin dil ve anlatım yönünden en etkin eserlerine ulaşabilmeleri için kılavuzluk yapmalıdır. Farklı kaynaklara ulaşan öğrenciler daha fazla metinle etkileşime girdikleri için etkin ve edilgen kelime dağarcıkları gelişmeye başlayacaktır.

Okuma alışkanlığının geliştirilmesi okullarda yapılacak çalışmalarla başlatılmalıdır. Öncelikle her okulda kütüphane bulunmalıdır. Okullardaki kütüphaneler, her yaş düzeyine uygun ve zengin kitapları içermelidir. Çeşitli türden kitapların kütüphanelerde olması, farklı türlere ilgi duyan okuyucuların yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığının yerleşmesinde, öğrencilerin evlerinde yeteri kadar kitabın olması da etkilidir. Evlerinde kitap sayısı fazla olan öğrenciler, kitap sayısı az olan öğrencilere göre okuduğunu anlama sınavlarında daha başarılı olmuştur. Bu amaçla öğretmenler ile

ebeveynler, öğrencilerin ilgi ve alışkanlıklarına uygun olarak evlerinde okuyacakları türleri tespit ederek okuma eyleminin alışkanlık haline gelmesini sağlayacak kitapları temin etmelidir.

Okuma eylemi öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanacak stratejilerin öğretilip, uygulanmasına önem verilmelidir. Bu sayede okuduğundan zevk alan bireyler yetişecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen “Yüz Temel Eser” içerisinde öğrencilerin ilgi ve özellikleri dikkate alınarak çeşitli okuma çalışmaları yapmalarına fırsat verilmelidir.

Kitap okuma ilgi ve alışkanlığının kazandırılmasında öğrencilere çeşitli yazar ve şairleri tanıtan bilgiler verilmelidir. Mümkünse bu yazar ve şairlerle öğrencilerin bir araya getirilmesi sağlanmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı (6,7 ve 8. Sınıflar)’nda yer alan (MEB, 2006) “Okuma Gelişim Dosyası” her öğrenci için oluşturulmalıdır. Dosyanın içeriği her dönem sonunda öğretmen tarafından değerlendirilerek, öğrencilerin eksiklikleri varsa bu eksiklikleri giderme çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin okudukları kitaplar sınıf ortamında belli sürelerle incelenmelidir. Bu incelemeler belli ölçütler etrafında gerçekleşirse öğrencilerin ölçütlere uygun ve düzenli bir şekilde hazırlanmasına olanak verilmiş olur.

Türkçe ders kitapları için seçilen metinlerin dil ve anlatım yönünden çocukların seviyesine uygun ve ilgisini çekecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek amacıyla sene başlarında tutum ölçekleri uygulanmalıdır. Daha sonra sınıfa katılan öğrenciler olursa onlara da bu ölçekler bireysel olarak uygulanmalıdır. Tutum düzeyleri düşük olan öğrenciler belirlenerek, bu olumsuz tutumlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin okuduğunu anlama sınavlarında en başarılı oldukları türün bilgi verici metinler olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin şiir ve

öyküleyici metinlerde de başarılı olmaları için çeşitli metinleri tanıtmanın yanında, bu metinlerden okuduğunu anlama çalışmalarına önem verilmelidir.

Okuduğunu anlama çalışmalarında metne yönelik sorular, bilgi basamağı ve kavrama basamağında kalmamalıdır. Bu düzeydeki soruların kavranmasının ardından analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarına yönelik sorular belli bir sıra dâhilinde öğrenciye yöneltilmelidir. Özellikle üst düzey davranışların geliştirilmesine özen gösterilmelidir.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerileri ölçülürken test sorularından ziyade yazılı sorulara, kısa yanıtı sorulara ve boşluk doldurma sorularına yönelinmelidir.

KAYNAKÇA

AĞCA, Hüseyin 2001. **Türk Dili**, Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.

AKSAN, Doğan 1993. **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**, Ankara: Şafak Matbaacılık.

AKSAN, Doğan 2006. **Anlambilim**, Ankara: Engin Yayın Evi.

AKYOL, Hayati 2006. **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık.

AKYOL, Hayati 2007. **Okuma, İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Kırkkılıç, A., AKYOL, Hayati (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AKYOL, Hayati 2008. **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Kök Yayıncılık.

ALAYLIOĞLU, Ruşen-OĞUZKAN, Ferhan 1976. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, Ankara: Ocak Yayınları.

ANDI, M. Fatih 1995. **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Edebiyatı**, İstanbul: Yeni Şafak.

ARICI, Ali Fuat 2005. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma durumları(Beceri-İlgi-Alışkanlık-Eğilim). **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

ARİSTOTALES 2010. **Poetika**, (Çev. İsmail TUNALI), İstanbul: Remzi Kitabevi.

ARKONAÇ, Sibel Ayşen 2001. **Sosyal Psikoloji**, İstanbul. Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ATEŞ, Murat 2008. “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki”, **Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya.

ATILGAN, Hakan-KAN, Adnan-DOĞAN, Nuri 2009. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

AYDIN, Mehmet 1997. **Taşra Yazıları**, İstanbul: Yedi İklim Yayıncılık.

AYDIN, Mehmet 2007. **Dilbilim El Kitabı**, İstanbul: 3F Yayınevi.

BALCI, Velittin 2003. “Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması” **Millî Eğitim Dergisi**, 158, Ankara.

BALCI, Ahmet 2009. “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

BAŞGİL, Ali Fuat 2006. **Türkçe Meselesi**, İstanbul: Yağmur Yayınevi.

BAŞTÜRK, Mehmet 2004. **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BAYRAM, Olcay 1990. “İlkokul Çağı Çocuklarının Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi Gezici Kütüphane Hizmeti”, **Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

BAYRAM, Servet 2001. **Türkiye’de Kitap Okuma Alışkanlığı**, İstanbul: Ticaret Odası Yayınları.

BİRCAN, İsmail-TEKİN, Mehmet 1989. “Türkiye’de Okuma Alışkanlığının Azalması ve Çözüm Yolları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 22 (1), 393-410.

COŞKUN, Eyüp 2002. “Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ÇAKICI, Dilek 2007. “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.8, S. 14, ss. 65-82.

ÇİÇEK, Çetinkaya Songül 2004. “Afyon Merkezindeki İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı” **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.

ÇİFTÇİ, Musa 2000. “Sesli Okuma”, **Bilge**, 24, ss. 178-183.

ÇÖMLEKÇİ, Necla 2001. **Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları**, İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.

DEMİREL, Özcan 2003. **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan 2007. **Yabancı Dil Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEVELİ, Hayati 2006. **Dil Doktoru**, İstanbul: 3F Yayınevi.

DEVRİMCİ, Halise Künyeli 1993. “İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

DOĞANAY, Hakan 2001. “Halk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığındaki Rolü ve Önemi”, **Türk Kütüphaneciliği**, 15/1, ss. 40-44.

DÖKMEN, Üstün 1994. **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma**, İstanbul: MEB Yayınları.

DURAND, Gilbert 1998. **Sembolik İmgelem**, İstanbul: İnsan Yayınları.

DÜNYA, Rohat 2002. “Serbest Okuma Döneminde Okutulan Hikaye Kitaplarının İncelenmesi” **Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ECO, Umberto 2008. **Yanlış Okumalar**, (Çev. Mehmet H. DOĞAN), İstanbul: Can Yayınları.

ERGİN, Muharrem 1997. **Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri İçin Türk Dil Bilgisi**, İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.

ERKUŞ, Adnan 2003. **Psikometri Üzerine Yazılar**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

ERKUŞ, Adnan 2006. **Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Ekinoks Eğitim Ve Danışmanlık Hizmetleri Yayınları.

ERSANLI, Kurtman 2005. **Davranışlarımız, Gelişim ve Öğrenme**, Samsun: Eser Ofset Matbaacılık.

FOUCAULT, Michel 2001. **Yapısalcılık ve Post Yapısalcılık**, İstanbul: Birey Yayıncılık.

GAMBRELL, L. B. 2005. Reading Literature, Reading Text, Reading The Internet: The Times They Are A'changing. **The Reading Teacher**, 58(6), March, 588-591.

GERAY, Haluk 2004. **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**, Ankara: Siyasal Kitabevi.

GÖĞÜŞ, Beşir 1978. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

GÖKTÜRK, Akşit 2007. **Okuma Eğitimi**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GÜLERYÜZ, Hasan 2003. **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri 2004. “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 14 (2), 185-195.

GÖNEN, Mübeccel-ÇELEBİ, Öncü Elif-IŞITAN, Sonnur 2004. “İlköğretim 5, 6 Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi”, **Millî Eğitim**, 32(164), 7-35.

GÜNAY, Doğan 2001. **Metin Bilgisi**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNEŞ, Firdevs 2000. **Okuma ve Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi**, Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, Firdevs 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, Firdevs 2004. “Çocuklarda Okuma İlgisi ve Kitap Seçimi”, **İlköğretmen**, 2, 43-44, Ankara.

GÜNEŞ, Firdevs-AKYOL, Hayati, 2005. **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5 Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

GÜNEŞ, Firdevs 2007. **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Ankara: Nobel

GÜNEY, Salih 1998. **Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü**, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

GÜNEYLİ, Ahmet 2003. “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Türkiye-Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerine Bir Araştırma)”, **Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

HOVARDAOĞLU, Selim 2007. “Yatırım modelinin bazı ilişkisel değişkenler yönünden incelenmesi”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 22 (59), 69-90.

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar), **Öğretim Programı 2006**. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

İSLAMOĞLU, Hamdi 2009. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, İstanbul: Bata Yayıncılık.

İŞERİ, Kâmil 1998. “Okuma Ediminin Eğitsel İşlevi”, **TÖMER Dil Dergisi**, 70, 5-18, Ankara.

KAPLAN, Mehmet 2007. **Şiir Tahlilleri 2 Cumhuriyet Devri Türk Şiiri**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARAKUŞ, İdris 2005. **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, Ankara: Can Basın Yayın.

KARASAR, Niyazi 2003. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

KARATAY, Hâlit 2007. “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

KAVCAR, Cahit-FERHAN, Oğuzkan-SEVER, Sedat 1997. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayıncılık.

KAVCAR, Cahit-OĞUZKAN, Ferhan-SEVER, Sedat 1998. **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi.

KAYA, Filiz 2006. “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Tutuma Etkisi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yüksek Lisans Tezi), Hatay.

KAYALAN, Meriç 1992. **Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı**, İstanbul: Real Yayıncılık.

KELEŞ, Mehmet Ali 2005. “Bolvadin İlçesi Merkez İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.

KIBRIS, İbrahim 2000. **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

KISAKÜREK, Necip Fazıl 2008. **İdeolocya Örgüsü**, İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.

KOVACIOĞLU, Nurcan Şeflek 2006. “İlköğretim İkinci Sınıflarda Aile Çevresi ve Çocuğun Okumaya Karşı Tutumu İle Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişkiler”, **Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KÖPRÜLÜZADE, Mehmet Fuat Süleyman Saip 2006. **Türk Dilinin Sarf ve Nahvi**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KRATHWOHL, David R. 2002. A revision of bloom's taxonomy: an overview, **Theory Into Practice**, Volume 41, Number 4, Autumn.

KUZU, Tülay Sarar 2004. "Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 37, S.1, ss. 55-77.

MAVİ, Sare 1995. "Okuma Hatalarının Okuma Alışkanlığına Etkisi" **Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

MEB, 2000. **İlköğretim Okulu Ders Programları, Türkçe-Yazı Programı, 6-7-8. Sınıflar**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, 2006. **İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu(6,7,8. Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MORAN, Berna 2007. **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, İstanbul: İletişim Yayınları.

OFLAZOĞLU, A. Turan 2001. **Mutlak Avcıları**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

OĞUZKAN, A. Ferhan 2006. **Çocuk Edebiyatı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

OKAY, Orhan 1998. **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

OKAY, Orhan 2010. **Bir Hülya Adamının Romanı Ahmet Hamdi Tanpınar**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

ÖNCÜL, Remzi 2000. **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZ, Feyzi 2001. **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**, Ankara: Anı Yayıncılık.

- ÖZBAY, Murat 1997. “Türkçe Öğretiminde Programın Önemi”, **Çağdaş Eğitim**, 22 (232), 34-35.
- ÖZBAY, Murat 2005. **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- ÖZBAY, Murat 2006. “Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 24, ss. 161-170.
- ÖZBAY, Murat-BAGCI, Hasan-UYAR, Yusuf 2008. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 9, S. 15, ss. 117-136.
- ÖZBAY, Murat 2009. **Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi**, Ankara, Öncü Kitap.
- ÖZDEMİR, Emin 1983. “Anadili Öğretimi”, **Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı**, 379-380, 18-30, Ankara.
- ÖZDEMİR, Emin-BİNYAZAR, Adnan 1998. **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**, İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- ÖZDEMİR, Emin 2005. **Eleştirel Okuma**, Ankara, Bilgi Yayınevi.
- ÖZDEN, Yüksel 2003. **Öğretme ve Öğrenme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZEN, Ferhat 2001. **Türkiye’de Okuma Alışkanlığı**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- PALA, İskender 2007. **İki Dirhem Bir Çekirdek**, İstanbul: Kapı Yayınları.
- PIAGET, Jean 2007. **Yapısalcılık**, (Çev. Ayşe Şirin Okyavuz YENER), İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- RUŞEN, Mustafa 1991. **Hızlı Okuma**, İstanbul: Alfa Yayınları.

SAKAOĞLU, Saim 2011. “Kelimelerin Ölümü”, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, 709, ss. 33-39.

SAVAŞ, Bekir 2006. **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**, İstanbul: Alfa.

SEVER, Sedat 1997. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

SEVER, Sedat 2002. **Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslar Arası Bilgi Şoleni Bildirileri**, 7-8 Ocak, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

SEVER, Sedat 2004. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Ankara: Anı Yayıncılık.

SEVER, Sedat-KAYA, Zekeriya-ASLAN, Canan 2006. **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

SMITH, H.P. and DECHANT, E.V. 1961. **Psychology in teaching reading**. Englewood Cliffs, N.J. Printive-Hall.

SUNA, Çiğdem 2006. “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak İncelenmesi ve Değerlendirilmesi”, **Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

ŞAHİNEL, Semih 2002. **Eleştirel Düşünme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ŞAHİNER, Yusuf 2005. “İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler (Elmadağ İlçesi Örneği)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

ŞENÖZ, Canan Ayata 2005. **Metindilbilim ve Türkçe**, İstanbul: Multilingual.

TANPINAR, Ahmet Hamdi 2005. **Edebiyat Üzerine Makaleler**, İstanbul: Dergâh Yayınları.

TATAR, Burhanettin 2004. **Hermenötik**, İstanbul: İnsan Yayınları.

TAVŞANCIL, Ezel 2006. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TAZEBAY, Attila 1995. “İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi” **Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TAZEBAY, Attila 2005. **İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

TDK, 2009. **Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TDK, 2009. **Yazım Kılavuzu**, Ankara: TDK.

TEMİZKAN, Mehmet 2007. “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, **Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü** (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

TEMİZKAN, Mehmet 2008. “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma” **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.6, S.3, ss. 461-486.

TEMİZKAN, Mehmet 2009. **Metin Türlerine Göre Okuma Türleri**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEZBAŞARAN, Ata 1997. **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**, Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

TOSUNOĞLU, Mesiha 2009. “Türk Eğitiminin Temel Sorunu: İlk Okuma Yazma”, **Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar**, Ankara: TDK Yayınları, 47-52.

TURAL, Sadık 1992. **Sorulara Cevaplarla Kültür**, Edebiyat, Dil, Ankara: Ecdad Yayınları.

Türkçe Sözlük, 2005. Ankara: TDK Yayınları.

Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 1983. Sayı: 379-380/Temmuz-Ağustos, Ankara.

ÜLPER, Hakan 2010. **Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması**, Ankara: Nobel Yayınları.

ÜNAL, Evrim 2006. “İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki” **Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

VARDAR, Berke 1980. “Bildirişimim İşlevi, Alan Kavramı ve Dil Öğretimi”, **Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 379-380/Temmuz-Ağustos 1983, Ankara.

YALÇIN, Alemdar 2002. **Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar**, Ankara: Akçağ Yayınları.

YAVUZ, Hilmi 2010. **Okuma Biçimleri**, İstanbul: Timaş Yayınları.

YAVUZER, Haluk 2000. **Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

YEŞİLTAŞ, Sevinç 1988. “Üniversiteli Kadınların Gazete Okuma Alışkanlığı”, **İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

YILDIZ, Cemal-OKUR, Alparslan-ARI, Gökhan-YILMAZ, Yakup 2006. **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

YILMAZ, Bülent 1990. “Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi” **Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

YILMAZ, Bülent 1992. “Okuma Alışkanlığında Öğretmenin Rolü”, **Eğitim Dergisi**, 1/2, ss. 5-12.

YILMAZ, Bülent 1993. **Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü**, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

YILMAZ, Bülent 2000. “Çok Kültürlü Topumlarda Etnik Azınlık Çocuklarının Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları”, **Türk Kütüphaneciliği**, 14(4), 451-465.

YILMAZ, Bülent 2007. “Okuma Alışkanlığı ve Öğretmen”, **Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı Bildiri Kitabı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

YÜCEL, Tahsin 2008. **Yapısalcılık**, İstanbul: Can Yayınları.

EKLER

EK 1: İZİN BELGESİ

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.03.00.10-605.99/
Konu :Araştırma İzinleri

21.04.2011* 12610

VALİLİK MAKAMINA

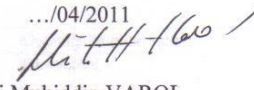
İlgi: 13/04/2011 tarih ve B.30.2.ODM.0.70.00.00/304.03-[107]-003189 sayılı Mazhar ÜNAL'ın araştırma izin talebi yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisi Mazhar ÜNAL'ın 2010-2011 öğretim yılında "6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi" konulu yüksek lisans tezi kapsamında Afyonkarahisar Merkez Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Hidayet YILDIRIM
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../04/2011


Ali Muhiddin VAROL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Araştırma Değerlendirme Formu (Form 2)

 EGİTİME Daha aydınlık gelecek! %100 DESTEK	 DANIŞMA 444 0 632 HATTI	 Kızlar Okulu	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tel : 0 272 213 76 03 Ar-Ge : 0 272 214 05 87 Fax : 0 272 213 76 05	Eğitim Öğretim Şubesi E-posta : afyonmem@meb.gov.tr egitim03@meb.gov.tr Web : http://afyon.meb.gov.tr
---	--	---	--	--

Yazılarımıza verilecek cevaplarda yazımızın ilgisinin mutlaka belirtilmesi

EK 2: OKUMA ALIŞKANLIĞINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Okuma alışkanlığına ilişkin görüş ve düşüncelerinizi değerlendirmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Okuma alışkanlığıyla ilgili olan aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu görüşlere katılım durumunuzu sağ tarafta gösterilen beş seçenektan birisini işaretleyerek (ilgili yere X işareti koyarak) belirtiniz. Seçenekler “Tamamen Katılıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Kısmen Katılıyorum.”, “Katılmıyorum.” ve “Hiç Katılmıyorum.” şeklinde verilmiştir. Sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mazhar ÜNAL

OMÜ Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

MADDELER	Tamamen Katılıyorum.	Katılıyorum.	Kısmen Katılıyorum.	Katılmıyorum.	Hiç Katılmıyorum.
1. Kitap okumayı sevmiyorum.					
2. İyi bir okuyucu olabileceğime inanıyorum.					
3. Kitap okumayı gerekli buluyorum.					
4. Kitap okuma alışkanlığım yok.					
5. Okuma kulüplerinin oluşturulmasını istiyorum.					
6. Gazetelerin etki alanının çok geniş olduğuna inanıyorum.					
7. Gazete okumayı gereksiz buluyorum.					
8. Kitap okumanın sıkıcı olduğunu düşünüyorum.					
9. Boş zamanlarımda kitap okumak hoşuma gider.					
10. Okuma, duyguları ifade etme kolaylığı sağlar.					
11. Türk klasiklerini okumayı seviyorum.					
12. Yabancı klasikleri okumayı seviyorum.					
13. Okuma becerisinin sınavlardaki başarıyı olumlu yönde etkilediğine inanıyorum.					
14. Kitap okuma insanları ve dünyayı daha iyi anlamamızda etkilidir.					
15. Kitap okumayı gereksiz buluyorum.					
16. Kitap okuma hızlı düşünme alışkanlığı kazandırır.					
17. Okuma zihinsel kapasitemizi artırır.					
18. Okuma hayal dünyamızı geliştirir.					
19. Okuma çok yönlü düşünme becerisi geliştirir.					
20. Kitap okumaktan nefret ediyorum.					
21. Kitap okuma çözümlenme, yeni bir şey üretme ve yorumlama becerisini geliştirir.					
22. Okuma, bilmediğimiz dünyaların kapılarını açar.					
23. Okumanın önemli olduğuna inanmıyorum.					
24. Okuma sayesinde geçmişle günümüz arasında bağlantı kurabiliriz.					
25. Gelişigüzel kitap okumam, kitap konusunda seçici davranırım.					
26. Okumanın olaylara bakış açımızı geliştirebileceği inancındayım.					
27. İyi okuyamadığım için okumayı sevmiyorum.					
28. Kendime ait bir kitaplığın olmasını istiyorum.					
29. Hiç kitap okumuyorum.					
30. Farklı tür kitaplar okumak hayata bakış açımızı olumlu yönde etkiler.					

EK 3: OKUMA İLGİLERİ VE ÖZELLİKLERİ ANKET FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu anket sizlerin okuma ve okuma ile ilgili özelliklerinizi değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu anket formunda okuma ilgi ve özelliklerinize yönelik olarak belirlene sorularda sizler için en uygun olan seçeneği (ilgili yere X işareti koyarak) işaretleyiniz. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Türkçe Öğretmeni Mazhar ÜNAL
OMÜ Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Ad:

Soyad:

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız

1. Annenizin eğitim düzeyi nedir?

- () Okuma yazması yok. () Okuryazar. () İlkokul mezunu.
() Ortaokul mezunu. () Lise mezunu. () Üniversite mezunu.

2. Babanızın eğitim düzeyi nedir?

- () Okuma yazması yok. () Okuryazar. () İlkokul mezunu.
() Ortaokul mezunu. () Lise mezunu. () Üniversite mezunu.

3. Evinizdeki kitap sayısı yaklaşık olarak kaçtır?

- () 10–20 () 21–40 () 41–80 () 81–160 () 161–250 () 250 +

4. Kendi isteğiniz dışında sizi okumaya yönlendiren kimdir?

- () Anne () Baba () Öğretmen () Arkadaş () Diğerleri (Lütfen belirtiniz.....)

5. Hangi tür metinleri okumaktan daha çok hoşlanırsınız?

- () Bilgi verici metinler () Öyküleyici metinler () Şiir

6. Hangi sıklıkla gazete okursunuz?

- () Her gün () Hafta sonları () Haftada birkaç gün () Gazete okumuyorum.
() Diğerleri(Lütfen belirtiniz.....)

7. Kitap okumak için yeterli zaman bulabiliyor musunuz?

- () Evet () Bazen () Hayır

8. Hangi zaman diliminde kitap okumayı seversiniz?
 Sabah Öğle Akşam Gece
9. Bir yıl içerisinde okumak istediğiniz kitap sayısı kaçtır?
 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üstü
10. Son bir yıl içerisinde yaklaşık kaç kitap okudunuz?
 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve üstü
11. Ailenizde kimler kitap okur?
 Annem okur. Babam okur. Her ikisi de okur.
12. Kitap okumaya haftada kaç saat süre ayırabiliyorsunuz?
 1 saatten az. 1-2 saat. 3-5 saat. 6-8 saat. 9 saat ve üstü.
13. Televizyon izlemeye haftada kaç saat süre ayırıyorsunuz?
 1 saatten az. 1-2 saat. 3-5 saat. 6-8 saat. 9 saat ve üstü.
14. Çocuk dergisi takip ediyor musunuz?
 Evet (İsmi yazınız.....) Hayır
15. Evinize ne sıklıkla kitap alıyorsunuz?
 Haftada Ayda Yılda Hiçbir zaman
16. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğrenim okulları için tavsiye ettiği “100 Temel Eser” içerisinde seçerek kitap okuyor musunuz?
 Evet okuyorum. Hayır okumuyorum.
17. Millî Eğitim Bakanlığının ilköğrenim okulları için tavsiye ettiği “100 Temel Eser” içerisinde en çok beğendiğiniz kitabı aşağıya yazınız.(Hatırlıyorsanız yazarını da yazınız.)
.....
18. Şimdiye kadar okuduğunuz kitaplar içerisinde en çok beğendiğiniz kitap hangisidir? Aşağıya yazınız.(Hatırlıyorsanız yazarını da yazınız.)
.....
19. Okulunuzda kütüphane var mı?
 Evet Hayır

20. Evinizde kitaplık var mı?

Evet Hayır

21. Kendinize ait bir kitaplığın olmasını ister misiniz?

Evet Hayır

EK 4: ÖYKÜLEYİCİ METİN VE METNİN SORULARI



“Ah!” dedi fare. “Dünya her gün daha da küçülüyor. Başlangıçta o kadar büyüktü ki korkuyordum. Devam ettim yürümeye. Sonunda, uzaklarda sağda ve solda duvarlar gördüğümde mutluydum. Fakat bu uzun duvarlar o kadar hızlı birbirine yaklaşıyor ki son odadayım ve odanın köşesinde içine doğru yürüdüğüm kapan var.”

“Sadece gidiş yönünü değiştirmelisin” dedi kedi ve onu yedi.

Franz KAFKA

SORULAR

1. Metindeki karakterleri aşağıya yazınız.
2. “Dünya her gün daha da küçülüyor. Başlangıçta o kadar büyüktü ki korkuyordum.” cümlelerinde anlatılmak istenen düşünceyi kendi kelimelerinizle aşağıya yazınız.
3. Metnin geneline göre fare dünyanın büyüklüğünden neden korkuyor?
4. Sizce yazarın bu metni yazış amacı nedir? Aşağıya yazınız.
5. Metnin geneline göre mutluluğun sınırı nelerdir?
6. Bu metinde, fare ile karşılaşan kedi siz olsaydınız ne yapardınız? Sebepleriyle yazınız.

EK 5: ŞİİR TÜRÜ METİN VE METNİN SORULARI

TESTİ

Dolu bir testi idim ben,
Baş aşağı ettiniz beni;
Eh, boşalıverdim derken...
İyi mi ettiniz yani?

Sevgiler vardı içimde
Ezgiler vardı, iyilikler...
Boşaltıverdiniz, hem de
Düşürüp kırmaktan beter.

Hoş, yine bir testiyim ben,
Yine varım ama bomboş...

Ahmet Muhip DIRANAS



SORULAR

1. Şiirdeki kişi kendini hangi sebeplerden dolayı testiye benzetiyor?
2. “Sevgiler vardı içimde
Ezgiler vardı, iyilikler...
Boşaltıverdiniz, hem de
Düşürüp kırmaktan beter.” Mısralarında anlatılan duyguyu kendi kelimelerinizle yazınız.
3. Duygularından yoksun bir kişinin özelliklerini “Testi” şiirinden hareketle açıklayınız.
4. Şiirde verilmek istenenleri beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız.
5. Metne yeni bir başlık bulunuz?
6. “Testi” imgesiyle anlatılan duygu başka hangi nesnelere anlatılabilir? Yazdığımız nesnelere birisini seçerek bu şiirdeki duyguyu anlatan bir şiir yazınız.

EK 6: BİLGİLENDİRİCİ METİN VE METNİN SORULARI



MÜREKKEP YALAMAK

Uzun yıllar tahsil görmüş, ilim öğrenmiş kişiler hakkında “mürekkep yalamış” denir. Bu deyim bize matbaadan evvelki zamanların el yazması kitapları ve hattatları yahut müstensihlerinden yadigârdır.

El yazması kitapların sayfası hazırlanırken, pürüzleri kaybolsun ve kalemin kayganlığı sağlansın diye parşömenlerin üzeri ahâr denilen bir tür sıvı ile cilalanır, ardından da mührelenir imiş... Kitap kurtlarının pek sevdiği ahâr, aslında, suyu görünce hemen erir. Ahârın bu özelliğinden dolayı eski zamanların hattatları yahut kopya usulü kâğıt çoğaltan zanaatkârları (müstensihler), bir hata yaptıkları vakit onu silmek için (mürekkep silgi henüz icat edilmemiştir) serçe parmaklarının ucunu ağızlarında ıslatıp hatalı harf veya kelimenin üzerine sürerler, böylece üzerindeki ahâr dağılır ahârla birlikte hata da kendiliğinden kaybolur gidermiş... Mürekkep, bezir isinden hazırlandığı için suda çözülmesi tabiidir. Bu yüzden el yazması eserler asla su ve türevleri ile temas ettirilmez. Ancak, kitap henüz yazılma aşamasındayken mürekkebin bu özelliği hattatların işine yarar, gerek divitlerinin ucunda kalan mürekkep lekelerini gidermek ve temizlemek, gerekse sayfaya küçük bir tirfil yahut imla koymak için diviti tekrar mürekkebe bandırarak israf etmek yerine, ucunu dillerine değdirir ve oradaki mürekkebin çözülüp kullanılmasını sağlarlarmış. Bu durumda da dillerinin mürekkep olması, yani mürekkebi yalamış olmaları kaçınılmazdır. Sonuçta eskiler, bir insanın yaladığı mürekkep miktarınca ilminin ziyadeleştiğini varsayarlar ve okuma yazma bilenlerin pek az olduğu çağlarda azıcık da olsa mürekkep yalamış olmayı, toplum içinde saygı alameti olarak alırlarmış.

İskender PALA

SORULAR

1. Metnin geneline göre “mürekkep yalamış” deyimini kimler için kullanılır?
2. “Mürekkep yalamış” deyimini kendi kelimelerinizle açıklayınız.
3. Metnin konusu nedir?
4. Metnin genelinde verilmek istenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler nelerdir?
5. Mürekkep yalamak ile okuyup yazmak arasındaki ilişkiyi açıklayınız.
6. İnsanlar, okuma yazma eylemini bilmeselerdi hayatımızda ne gibi farklılıklar olurdu? Sebepleriyle yazınız.

EK 7: METİN SEÇİMİ İÇİN KULLANILAN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Uzman,

Ekte sunulan metinler “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduklarını Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma tutumlarının ve alışkanlıklarının anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

Metinler farklı kitaplardan seçilmiştir ve görsellerle desteklenmiştir. Metinlerin araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin uygunluk düzeyini belirleyebilmek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Mazhar ÜNAL

OMÜ Türkçe Eğitimi Bölümü

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	YAZAR			
Bilgilendirici Metin				
MÜREKKEP YALAMAK	İskender PALA			
Öyküleyici Metin				
	Franz KAFKA			
Şiir				
TESTİ	Ahmet Muhip DIRANAS			

EK 8: METİN SEÇİMİ İÇİN KULLANILAN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Türkçe öğretmeni,

Ekte sunulan metinler “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduklarını Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma tutumlarının ve alışkanlıklarının anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

Metinler farklı kitaplardan seçilmiştir ve görsellerle desteklenmiştir. Metinlerin araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin uygunluk düzeyini belirleyebilmek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Mazhar ÜNAL

OMÜ Türkçe Eğitimi Bölümü

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	YAZAR			
Bilgilendirici Metin MÜREKKEP YALAMAK	İskender PALA			
Öyküleyici Metin	Franz KAFKA			
Şiir TESTİ	Ahmet Muhip DIRANAS			

EK 9: METİNLERİN CEVAP ANAHTARI İÇİN KULLANILAN UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Uzman,

Ekte sunulan metinler “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduklarını Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma tutumlarının ve alışkanlıklarının anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

Metinler farklı kitaplardan seçilmiştir ve görsellerle desteklenmiştir. Metinlerin cevap anahtarının araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin cevap anahtarının uygunluk düzeyini belirleyebilmek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin cevap anahtarlarının ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Mazhar ÜNAL

OMÜ Türkçe Eğitimi Bölümü

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	YAZAR			
Bilgilendirici Metin				
MÜREKKEP YALAMAK	İskender PALA			
Öyküleyici Metin				
FABL	Franz KAFKA			
Şiir				
TESTİ	Ahmet Muhip DIRANAS			

EK 10: METİNLERİN CEVAP ANAHTARI İÇİN KULLANILAN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Türkçe öğretmeni,

Ekte sunulan metinler “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduklarını Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde öğrencilerin farklı metin türlerinde okuma tutumlarının ve alışkanlıklarının anlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılacaktır.

Metinler farklı kitaplardan seçilmiştir ve görsellerle desteklenmiştir. Metinlerin cevap anahtarının araştırma amacını gerçekleştirmeye yönelik geçerliliğini ölçmek için görüşünüze başvurulmuş ve her metnin cevap anahtarının uygunluk düzeyini belirleyebilmek için “Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerine yer verilmiştir. Lütfen metinlerin cevap anahtarlarının ait oldukları türün özelliklerini yansıtıp yansıtmadıklarını dikkate alarak sizin için uygun seçeneğe (x) işareti koyunuz. Metinlerle ilgili belirtmek istediğiniz hususları metinlerin altına ekleyebilirsiniz. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Mazhar ÜNAL

OMÜ Türkçe Eğitimi Bölümü

		UYGUN	KISMEN UYGUN	UYGUN DEĞİL
METİN	YAZAR			
Bilgilendirici Metin				
MÜREKKEP YALAMAK	İskender PALA			
Öyküleyici Metin				
	Franz KAFKA			
Şiir				
TESTİ	Ahmet Muhip DIRANAS			

EK 11: ÖĞRENCİLERİN YAZILI KÂĞITLARINDAN ÖRNEKLER

Mürekkep yalamak

- 1- Taksit görmüş, ilim öğrenmiş kişiler için "mürekkep yalamak" derler.
- 2- İlim öğrenmiş olarak açıklanabilir.
- 3- Metrin konusu "Mürekkep yalamak" 'tır.
- 4- Ana düşünce; ilim görmüş kişilere mürekkep yalamak derir. Yardımcı düşünceler; eski çağlar da okuma bilen pek azdır ve eskiler mürekkep yalamak olmayı toplum içinde saygı alameti olarak görürlermiş.
- 5- Okuma yazma bilen kişilere mürekkep yalamak derir.
- 6- Yasalar bile sözlü olurdu. Yazılı olmadığı için zaman içinde kişiler bunları istedikleri gibi değiştirebiliyorlardı.

Cevaplar (Testi)

1. Zira ki ki duygulardan yoksun olduğun için kendini testis
beinseliyo

2. Duygulara sahip olduğun ve insanların bu duygularını
yitirdiğin için böyle yaptığını için insanın içinde bir
mucalar yaşar.

3. Duygularından yoksun kişi hayatı yaşayamaz hep içi
boştu. Varlığı görülür ama hissedilmez.

4. Zira ki kendim çünkü duygularından yoksun
bir kişiyim varlığını olmadığını duyguların önemini
anlatır.

5. Aşıl Yoksulluk

6. Balan

Dolu bir balon idim ben,

Havayı basaltırım benim;

Artık ne anlamıydum,

İjini ettim yarı?

Mutluydum, iyilik doluydum

Sevgi vardı içinde, baktılar

Severdim kibop gibi, hem de

Bir daha anlamımdan biter.

Olsun, yitirir balacım ben,

Varlığım hissedilmez ama görülebilir olurak...

1-Kedi, fare, yazar

2-Dünya gittikçe büyük bir köye dönüşüyor.

3-Başına ne geleceğini bilmediği için ve her an her şey olabileceği için.

4-Dünya'na gidişatını anlatmak için

5-Bu herkesin yorumuna göre değişir. Bara göre sağlık. Metre göre şehrin taş duvarları.

6-Onurla arkadaş olurdum ve yavruladığı zaman onu yavrularını kaçıtır, gizlice yerdim. Fare bir şey fark etmezse bir daha yavruladığında da aynı şeyi yapardım.

Cevaplar (Mürekkep Yalamak)

1. Üçün yıllar tahsil geçen, ilim öğrenen kişiler hakkında mürekkep yalamış denir.
2. 5 öplümdaki' gerçek ilim tutumunda ve hayatta tutkunan kişiler olarak açıkladıkları.

3. Mürekkep Yalamak

4. Okuma ve yazmanın mürekkep yalamakla ilgisi olduğu bu tenek bu eylemin eğitimi aldığı. Ve bu tenek okuyanın suya temas ettireceği any maddeler bu ile hataları düzeltilmesi için kolaylık da sağlar.

5. Okumak ve yazmak mürekkep yalamanın bölümlerinde ilk eğitimde ilk önce okumak ve yazmayı öğreniriz bu yüzden arasında böyle bir ilişki vardır.

6. Kişi bu eylemi bilmeseydi ve mürekkep yalamakta ortaya çıkardı ne de bir kitap bu yüzden bu eylemi bilmeseydi hayati en kötü halini alacaktı.

TESTİ

- 1- İçinin bombos olmasından dolayı
- 2- İçinde güzellikler olan bir insanı ölmekten beter bir şekilde kupalarmışlar.
- 3- Duygularından yoksun bir kişi, ölmekten beter bir haldedir.
- 4- Beğendim çünkü bu şüer duygularımız olmasın bir hiç olduğunu anlatıyor.

5- Boş Testi.

- 6- Dazayla kalem kutusuyla anlatılabilir.
Eskiden dolu idim, şimdi boş,

Hiç dolmayacağım,
Artık hep hiçi boş
Zlep bir hiç

* * * *

Dolup taşıyordum sevgiden,
Eskiden.

Umutlar vardı içimde

Başarılar vardı kaderimde.

* * * *

Bir kalem kutusuyum yine her
Artık dolu değil,
Hele sevgi dolu,
Hiç değil.